

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



SER PROFESSOR AVALIADOR

**Uma experiência formativa que desafia a
profissionalidade docente**

Ana Cristina Matias do Carmo Cirne

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação

(Especialidade em Formação de Professores)

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto De Educação



SER PROFESSOR AVALIADOR

**Uma experiência formativa que desafia a
profissionalidade docente**

Ana Cristina Matias do Carmo Cirne

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Maria Pimenta Freire

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação
(Especialidade em Formação de Professores)

Júri

Presidente: Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor Domingos Manuel Barros Fernandes, Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Margarida Vieira, da Veiga Simão, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;
- Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2017

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora *Isabel Maria Pimenta Freire* pela supervisão deste estudo, pelo profissionalismo da sua orientação e humanismo da sua pessoa, ao longo de todo o percurso de investigação.

Aos diretores das três escolas, pela partilha de conhecimentos, boa vontade e participação no estudo.

A todos os professores avaliadores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que participaram nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

À colega e amiga crítica, *Elisa Valério*, pelo diálogo colaborativo, durante o estudo, e participação no *focus group*.

À colega *Brígida Silva* pela pronta resposta e apoio no recurso à certa terminologia da língua inglesa.

À amiga de todas as horas, *Ana César Machado*, pelo apoio à minha filha menor, nas minhas ausências.

Ao meu primo, *Luís Daniel Traça*, pelo apoio informático e incentivo à continuação do estudo.

Ao meu querido e saudoso pai, *Licínio Cirne*, que sempre acreditou silenciosamente em mim.

À minha querida e saudosa mãe, *Mª de Lourdes Cirne*, sempre orgulhosa dos meus sucessos.

Às minhas duas queridas filhas, *Andreia Filipa Cirne Santos* e *Diana Sofia Cirne Baptista*, pela paciência, a quem dedico todo este trabalho, como um exemplo de tenacidade e resiliência a adotar nas suas vidas.

RESUMO

O profissionalismo docente requer atualmente uma renovação de fundamentos epistemológicos que sustentem a ação profissional dos professores, especialmente no desempenho da função de professores avaliadores. Reconhece-se que o desempenho do papel de professor avaliador pode ser um contributo fundamental na construção da sua profissionalidade docente, construindo saber sobre e para a sua prática profissional e o seu desenvolvimento profissional e dos seus pares. Porém, rareiam ainda estudos sobre a caracterização dos saberes experienciais dos professores avaliadores, especialmente no contexto educativo português.

Esta investigação inscreve-se na área de especialização em Formação de Professores, no domínio do desenvolvimento profissional de professores avaliadores. Tem como tema central a formação experiencial dos professores avaliadores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de três escolas públicas portuguesas, focalizando-se nos biénios de 2007-2009 e 2010-2011. O principal objetivo deste estudo é compreender o contributo dos saberes experienciais decorrentes do desempenho do papel de professor avaliador e como esses saberes se consubstanciam num conhecimento praxeológico sobre o ensinar, designadamente na avaliação do desempenho do professor e na avaliação dos seus alunos. Pretende-se compreender o modo como os professores avaliadores (avaliados também) interpretam o processo de avaliação entre pares, enquanto processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Parte-se da hipótese de que o exercício dessa função constitui um processo formativo e formador, num desenvolvimento profissional bilateral e a sua descrição contribuirá para um melhor conhecimento da profissão docente, na função específica de avaliação entre pares e dos processos formativos, que lhe são inerentes.

O quadro teórico estrutura-se em torno dos temas do desenvolvimento profissional (do profissionalismo e da profissionalidade docentes) e da formação experiencial, enquanto processo de formação contínua, encarado numa perspetiva fenomenológica, cujo método de eleição é o biográfico, com recurso a entrevistas semiestruturadas, memórias narrativas escritas, entrevistas *focus group* e entrevista em profundidade.

O estudo enquadra-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, dentro do paradigma fenomenológico interpretativo (Denzin & Lincoln, 2003). A abordagem descritiva e interpretativa recorre a técnicas de inquirição, para um estudo em espiral, gradualmente construído, afunilando em intensidade do coletivo para o individual. O estudo empírico contempla quatro etapas ou estratégias de investigação: (1) um estudo de natureza exploratória, a partir dos dados da entrevista semiestruturada a diretores de três escolas, pertencentes ao mesmo centro de formação; (2) as memórias narrativas escritas de dezoito professores avaliadores dessas escolas; (3) um *focus group* com cinco professoras avaliadoras (entre os dezoito respondentes à etapa anterior) para uma recolha mais focalizada, num ambiente interativo; (4) uma entrevista individual em profundidade a

uma professora avaliadora (que manifestou ter vivenciado processos mais formativos como avaliadora nas memórias escritas narrativas e no *focus group*, numa lógica de estudo de caso.

Os resultados revelaram um conhecimento profissional sincrético de saberes diversos e experiências diferentes, marcado pela singularidade do percurso profissional e pessoal de cada professor avaliador; a importância da prática profissional e do saber experiencial na construção da profissionalidade docente dos avaliadores; a existência de um saber eminentemente experiencial, ainda pouco praxeológico; a necessidade e relevância de conceber e desenvolver programas de formação que valorizem a prática, como centro da ação formativa, desenvolvidos na escola, portanto, em contexto laboral, e em trabalho colaborativo, logo, em comunidades profissionais de aprendizagem, com lideranças partilhadas e supervisão, propiciadoras de análise reflexiva e crítica sobre as práticas, de modo a estimular a construção de saberes profissionais praxeológicos, a autosssegurança e autoafirmação docentes.

Palavras-Chave: Avaliação do Desempenho Docente; Desenvolvimento Profissional; Formação Contínua Experiencial; Profissionalismo e Profissionalidade Docentes; Saberes Docentes [experiencial e praxeológico].

ABSTRACT

The most recent views on the teaching expertise assumes a change of the epistemological foundations on which the professional action of the teachers is based. It is accepted that assessing teachers plays an active role in building their expertise as other teachers, but in this case by constructing specific knowledge about and for their professional practice, and by defining their way of being and acting as professionals in the school, but also in the action of evaluating teachers, by the teacher performance evaluation. However, there are not many studies that characterize the experiential knowledge of the teachers, particularly about teachers who evaluate others within the Portuguese educational context.

The main aim of this study was to understand the contribution of the experiential knowledge in the construction of assessing teachers, specifically within basic and secondary portuguese schools, and to understand how this knowledge becomes praxeological knowledge about teaching and teacher performance evaluation. It is about the teacher education area of expertise, particularly in professional development of assessing teachers. The main theme is the professional development of assessing teachers in three basic and secondary portuguese schools, in the periods 2007-2009 and 2010-2011. The main target is to understand the way assessing teachers (also rated teachers) interpret the teacher performance evaluation process between pairs, as a learning and professional development process. The starting point hypothesis is that evaluating other teachers is a formative, training and trainer process, in a dual professional development. It provides better knowledge to teaching profession, in the specific task of teacher performance evaluation and in their formative processes.

The theoretical framework is about professional development (and teacher professionalism) and the experiential knowledge, during the teacher performance evaluation process in a phenomenological perspective through the biographic method, by using a semi-structured interview, written narratives memories, focus group and in-depth interview (Denzin & Lincoln, 2003). The study follows the interpretative paradigm, it is qualitative and focusing on eighteen assessing teachers and their three directors. The results showed a professional knowledge which integrates diverse knowledge and different experiences according to the uniqueness of the professional and personal career of each one of the teachers; the importance of the professional practice and of the experiential knowledge in the construction of the teaching expertise of the teachers; a knowledge which is mainly experiential but not entirely praxeological; the need and the relevance of designing and developing education programs which might value practice as the centre of the education action, in collaborative contexts that promote a reflexive and critical work on the practice, in order to stimulate the construction of praxeological professional knowledge.

Keywords: teacher performance evaluation process, professional teaching development, teacher experiential education, teacher professionalism and professionalism, teaching knowledge [experiential and praxeological].

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS		iii
RESUMO		v
ABSTRACT		vii
ÍNDICE GERAL		ix
INTRODUÇÃO		1
PARTE I	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	5
CAPÍTULO I	PROFISSÃO DOCENTE	7
	1. Conceito(s) em debate	7
	1.1. Entraves e dinâmicas de construção	9
	2. Profissionalismo e profissionalidade	13
	3. Dimensões da profissão docente	24
	3.1. Ético-deontológica	24
	3.2. Afetiva e emocional	30
	3.3. Integradora da teoria-prática	32
CAPÍTULO II	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	40
	1. Conceções, princípios e dimensões	40
	1.1. Impactos e dinâmicas de construção	55
	2. Conhecimento profissional dos professores	57
	3. Competência e competências profissionais	73
	4. Aprendizagens docentes	81
	5. Modelos e paradigmas	85
CAPÍTULO III	FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES	88
	1. Conceito(s) em debate	88
	2. Modelos e instrumentos	96
	3. Formação experiencial	103
	3.1. Em contexto laboral	133
	3.2. Em trabalho colaborativo	139
	3.3. Em comunidades profissionais de aprendizagem	144
	3.4. Com lideranças partilhadas e supervisão	149
	3.5 Riscos e virtualidades	160
	4. Dimensões da formação	166
	4.1. A prática reflexiva	168
	4.2. A prática dos afetos e das emoções	170
	4.3. A prática deontológica e ética	177
CAPÍTULO IV	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	179
	1. Conceito(s) e Perspetivas	179
	2. Modelos e instrumentos	197
	3. Avaliação de desempenho docente em Portugal	203
	3. 1. Antes de 2007	203
	3.2. O modelo nos ensinos básico e secundário 2007-2011	206
	3.2.1. Pontos críticos	218
	4. Vantagens e desvantagens	228
	5. Sugestões de melhoria	230

PARTE II	ESTUDO EMPÍRICO	239
CAPÍTULO V	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	241
	1. Problemática e objetivos	241
	2. Natureza do estudo e opções metodológicas	241
	3. Desenho de investigação e desenvolvimento do processo investigativo	247
	3.1. Etapa exploratória: entrevistas individuais a três diretores de escola	250
	3.2. Etapas de estudo	252
	3.2.1. Memórias escritas narrativas e inquérito por questionário a professores avaliadores	252
	3.2.2. <i>Focus group</i> com professores avaliadores	260
	3.2.3. Estudo de caso de um professor avaliador	261
	4. Contextos de estudo	266
	5. Conceção, testagem e aplicação dos instrumentos em cada etapa de recolha	267
	5.1. Entrevistas semiestruturadas individuais a três diretores de escola	268
	5.2. Memórias escritas narrativas e inquérito por questionário a porofessores avaliadores	271
	5.3. <i>Focus group</i> com professores avaliadores	278
	5.4. A entrevista semiestruturada em profundidade a uma avaliadora caso	288
	6. Consistência, credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise	295
	7. Etapas e procedimentos da investigação	298
	8. Procedimentos de análise de dados	300
	8.1. Organização e codificação dos dados	306
	8.2. Categorização dos dados	308
	9. Constrangimentos na investigação e suas implicações	309
CAPÍTULO VI	O OLHAR DOS PARTICIPANTES SOBRE A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO	310
	1. O ponto de vista de três diretores de escola	310
	2. O ponto de vista de dezoito professores avaliadores	331
	3. O ponto de vista de cinco professoras avaliadoras em conjunto	345
	4. O caso da uma professora avaliadora	367
	5. Discussão e interpretação	379
	6. Esboço de um referencial formativo	389
	7. Limitações deste estudo e recomendações	392
CONCLUSÃO		395
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		397
LEGISLAÇÃO CITADA		439
ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS		443

INTRODUÇÃO

A formação e a avaliação dos professores têm sido duas temáticas que, por razões diversas, permanecem na ordem do dia, neste início do século XXI. A questão da avaliação de desempenho docente nas escolas básicas e secundárias surgiu em Portugal num contexto de grande turbulência, pese embora a evolução para um período de maior acalmia e integração no quotidiano da vida escolar. Apesar das circunstâncias e, sabendo-se que a formação está intimamente associada ao conceito de desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho aos processos de regulação e certificação da carreira, no presente trabalho visamos encontrar pontos de contacto entre a avaliação, a formação e o desenvolvimento profissional.

A evolução da sociedade contemporânea revela outras e diversas exigências a que urge dar resposta. As políticas educativas e a identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente, como a investigação educacional e as práticas educativas plasman novos contornos que clamam pela mudança e melhoria contextualizadas.

O objeto de estudo deste trabalho versa a problemática da formação de professores, em particular no campo da avaliação do desempenho docente, especificamente no desempenho da função de professor avaliador, com foco nas aprendizagens dos professores avaliadores e nos seus saberes experienciais.

Partindo do princípio que os objetivos da avaliação se triangulam para orientar, regular e certificar, o modelo de avaliação português do ensino público, no ensino básico e secundário, de 2007-2011, é tomado como referente de estudo. O maior desafio foi ter-se caracterizado por uma enorme contestação inicial, no primeiro biénio, e ter evoluído para a pacificação, no segundo, pela familiaridade com o processo e as rotinas que se foram instalando. A característica que marcou a sua distinção foi ter sido uma avaliação entre pares, inédita em Portugal, votada ao sigilo e confidencialidade, sendo uma função de carácter obrigatório.

Nesta investigação, destacam-se conceitos teóricos chave como a identidade e o desenvolvimento profissionais, que resultam e se retroalimentam da profissionalidade (Estrela, 2003, 2010; Monteiro, 2005, 2008; Faucher, 2010) e do profissionalismo docentes (Whitty, 2008; Evetts, 2009; Estrela, 2010). Fundamentais também são os conceitos de cultura de avaliação (Almelsvoot, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009; Tardif & Faucher, 2010; Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Diogo, Vieira & Moreira, 2011; Dubois & Tardif, 2011; Machado, 2013; Costa & Alves, 2013) e da formação contínua (Thurler, 2008; Oliveira - Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2010) na medida em que se influem mutuamente, interligando-se aos primeiros. Todos postulando a relação entre a avaliação ou a cultura de avaliação com o desenvolvimento profissional e/ou com a formação.

O interesse principal desta investigação é conhecer se a experiência do desempenho da função de professor avaliador dos seus pares pode ser formativa, compreender em que é que pode ser

formativa, perceber como pode o desempenho dessa função contribuir para o desenvolvimento profissional do professor avaliador, e propor um esboço de um modelo de formação a partir do modo como se forma um professor avaliador. Pretende-se evidenciar as perspectivas dos professores avaliadores, face à hipótese de a avaliação do desempenho docente ser uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, foram selecionadas três escolas secundárias pertencentes ao mesmo centro de formação, em Lisboa, em territórios contíguos, com características diferentes, mas próximas, concentrando-nos na auscultação dos professores avaliadores e respetivos diretores sobre as suas perspectivas acerca da avaliação do desempenho docente, em termos de contextos laborais, formas e práticas de trabalho, relações interpessoais e profissionais, experiências formativas, modos de aprendizagem, gestão de sentimentos, valores, competências e capacidades essenciais ao desempenho do avaliador e núcleos formativos organizadores da mudança.

Metodologicamente, optou-se pelo quadro das metodologias qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1998; Tuckman, 2000), no paradigma interpretativo fenomenológico (Heidegger, 1989, 1991, 2001; Sartre, 1948, 2005) numa abordagem descritiva (Ashworth, 2003; Denzin & Lincoln, 2003) e interpretativa (Finlay & Evans, 2009; Guerra, 2006).

O desenho de investigação foi concebido como processo em espiral, centrado na epistemologia da prática (Tardif, 2002), focado no problema (Flick, 2002), estudado pelo processo indutivo (Tuckman, 2000), numa abordagem biográfico-narrativa (Bolívar, 1996; Munby, Russel & Martin, 2001; Pineau, 2006).

O desenho de investigação contempla o recurso a quatro fases de investigação: entrevistas semiestruturadas de caráter exploratório a diretores de escola, ao inquérito por questionário com recolha de memórias escritas narrativas a professores, a um *focus group* com professoras avaliadoras e um estudo de caso de uma professora avaliadora, com recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada individual em profundidade.

A estrutura desta tese apresenta na Parte I, o Enquadramento Teórico e, na Parte II, o Estudo Empírico, das quais releva a Conclusão.

A **Parte I** organiza-se em quatro capítulos. No capítulo I, dedicado à profissão docente, clarificam-se conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalidade docentes, tendo em conta as dimensões ético-deontológica, afetiva e emocional e de integração da teoria e da prática.

No capítulo II, sobre o desenvolvimento profissional do professor, faz-se uma síntese das suas conceções, princípios e dimensões. Equaciona-se a relevância e o papel do conhecimento profissional dos professores, refletindo sobre o conceito de competência e o relevo das suas competências profissionais. O enfoque primordial incide nas aprendizagens docentes e na importância dos modelos e paradigmas do desenvolvimento profissional dos professores.

No capítulo III, dedicado à formação profissional contínua dos professores, destacam-se os modelos de formação de professores, reconhecendo a formação experiencial, centrada no contexto

laboral, e a escola, como comunidade de aprendizagem, sustentada no trabalho cooperativo, com lideranças partilhadas. Apontam-se riscos e virtualidades, assim como as suas dimensões essenciais, ao longo da vida, que acarretam dimensões do foro da prática experiencial, integradora da teoria e da prática.

No capítulo IV, dedicado à avaliação de desempenho docente, consideram-se conceitos e perspetivas, modelos, procedimentos e instrumentos de avaliação. A avaliação de desempenho docente em Portugal, especificamente o modelo aplicado nos estabelecimentos do ensino público nos ensinos básico e secundário entre 2007 e 2011. A partir da revisão da literatura e da análise dos documentos reguladores, é feita uma reflexão crítica sobre o modelo.

A **Parte II** apresenta dois capítulos.

No Capítulo V são apresentados a problemática e os objetivos de investigação e seguidamente são clarificadas a natureza epistemológica do estudo e as opções metodológicas. Apresenta-se também o desenho de investigação e o desenvolvimento do processo investigativo em quatro etapas de investigação, os contextos de estudo, a conceção, testagem e aplicação dos instrumentos em cada etapa de recolha, os procedimentos de recolha e de análise de dados, bem como a sua organização, codificação e categorização, apontando constrangimentos na investigação e suas implicações.

No capítulo VI são apresentados os resultados da análise de dados relativos às perceções dos diversos participantes no estudo sobre o processo de avaliação de desempenho entre pares, enquanto processo formativo. Inicialmente fez-se a abordagem inicial, junto dos diretores das escolas, que constituiu um estudo exploratório e preparatório das etapas seguintes. Seguiu-se a aplicação de um inquérito por questionário com solicitação de memórias escritas narrativas, ao conjunto dos 90 professores das três escolas do mesmo centro de formação, com um retorno de 20%. Este questionário visou essencialmente a recolha de narrativas dos professores avaliadores sobre o processo vivenciado de avaliação entre pares. Seguiu-se o estudo em profundidade através de uma entrevista *focus group* preparada a partir da análise dos dados das memórias escritas narrativas, recolhida através na etapa anterior. Esta etapa conduziu à realização da etapa final do estudo, com a realização de um estudo de caso de uma professora avaliadora considerada como a participante que evidenciou maior consciência do papel formativo dos processos de avaliação de desempenho entre pares.

A **Conclusão** advem do cruzamento dos resultados dos pontos de vista de três diretores de escola, de dezoito professores avaliadores, de cinco professoras avaliadoras em conjunto e de uma professora avaliadora caso, após se ter discutido e interpretado os dados, propondo-se, à luz das perspetivas teóricas de referência, um esboço de um referencial formativo, elucidando ainda sobre as limitações deste estudo e fazendo algumas recomendações.

Os anexos (trinta e oito no total) apresentam documentos complementares ao estudo e procuram esclarecer sobre procedimentos específicos, para além de comprovarem a factualidade e veracidade das fases de recolha e dos dados obtidos, bem como o processo de tratamento e análise e

informação.

O presente trabalho de investigação está redigido ao abrigo e em conformidade com o Acordo Ortográfico em vigor na ordem jurídica interna portuguesa, aplicável no sistema educativo português, desde o ano letivo de 2011-2012, por força da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/2011, publicada no DR, II Série, nº 17, de 25 de janeiro de 2011, exceto no que concerne às citações e dados recolhidos, nas quais se respeita a redação escolhida pelos respetivos autores e o texto produzido antes de janeiro 2011. Optou-se ainda por traduzir todas as citações de originais em língua estrangeira, assumindo-se a responsabilidade da tradução.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – A PROFISSÃO DOCENTE

1. Conceito(s) em debate

A diversidade de perspetivas quanto ao conceito de “Profissão Docente” merece ser discutida. O estatuto da profissão docente (para uns, profissão, para outros, semi profissão e, para outros ainda, em vias de o ser) eleva o debate com argumentos pertinentes, merecedores de reflexão. No caso do Ensino, a polémica e controvérsia (Etzioni, 1969; Day, 2001; Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb, 2009; Evetts, 2009; Goodwin, 2012) geram riqueza reflexiva.

Na perspetiva clássica ou sociológica, uma profissão exige conhecimentos-base especializados (cultura técnica), formação específica duradoura, compromisso com as necessidades dos clientes (ética de serviço), controlo colegial (não burocrático nem externo) da formação e do recrutamento dos seus membros (autorregulação) (Goodson, 1996), além do controlo colegial sobre práticas e padrões profissionais (autonomia profissional) e de uma forte identidade coletiva (compromisso profissional) (Larson, 1977; Talbert & McLaughlin, 1996). A questão, na área educacional, é que a investigação tem analisado o Ensino de acordo com uma “visão normativa do que significa ser um profissional” (Whitty, 2000, p. 282) face às profissões clássicas ligadas à Medicina e ao Direito. Mas o Ensino foge aos critérios de profissão, nesse sentido tradicional, pelas suas características intrínsecas (e historicamente construídas), sendo, por isso, designado de semi profissão (Etzioni, 1969; Gimeno, 1991). Na perspetiva de Goodson (1996), este debate sobre se o Ensino é uma profissão ou não deve ser entendido à luz das chamadas “profissões do cuidado”, como o Serviço Social e a Enfermagem, com base na desconsideração, pela visão mais convencional ou clássica, das características intrínsecas e peculiares do “ser profissional do Ensino”, referindo-se às dimensões pessoal, moral, emocional e social. Assim, a versatilidade da “profissão docente” permite considerá-la uma “semiprofissão” (Domingo, 2003, p.34), marcada pela “proletarização” nos anos 80 (Domingo, 2003, p.17), de que são exemplos a progressiva perda de autonomia e o aumento do controlo interno (García, 2001). Mas, segundo Crowe (2008), “ensinar ainda não é uma profissão” (*ibidem*, p.989), pela ausência interna de coesão, fraco conhecimento de base científico e grande diversidade de modelos de formação, reconhecidos e legitimados pelas entidades reguladoras (inclusive universidades). Também já Etzioni (1969) apontava para ocupações que, não sendo “verdadeiras” profissões, se situam “da ocupação à semiprofissão até à profissão”. Logo, sendo uma ocupação social detentora de profissionalidade, o Ensino estaria incompleto como profissão. Por isso, no seu entender, seria uma semi profissão, por implicar uma formação curta, baixo índice de status, especialização branda no campo de conhecimentos e autonomia vulnerável, à luz dos critérios normativos das profissões liberais.

Segundo Nóvoa (1992), a profissão docente de cariz funcionário ou burocrático assenta em duas dimensões: um corpo de saberes (conjunto de conhecimentos e técnicas específicas da profissão

docente), sujeito a um processo permanente de reelaboração; e um conjunto de normas e valores, orientadores da atividade profissional do professor. Deste ponto de vista, tradicionalmente, os professores reclamavam ser “profissionais” porque a formação lhes facultaria o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia, dos alunos e de um certo grau de autonomia (tomada de decisões na sala de aula) (Day, 2001). O modelo comportamentalista e a concepção de conhecimento, construídos na “exterioridade e na extraterritorialidade” (Matos, 2003), apontam para uma concepção de ensino instrutivo, defendendo um só conhecimento válido. Os professores eram veículos de conhecimentos, saberes e valores socialmente aceites, que os alunos recebiam. Esta prática ritual, independente dos contextos e da “invariância das referências teóricas e epistemológicas da ação e uma expressão comportamental comum” (Matos, 2003, p.7), teve consequências nefastas na identidade profissional dos professores.

Imbernón (1994) contesta essa perspectiva clássica, cuja visão determinista foi substituída por uma ótica mais dinâmica e multidimensional, capaz de compreender profundamente a cultura profissional de uma dada ocupação. Na mesma senda, Power (2008) e Whitty (2008) advogam que as profissões se têm desenvolvido de diferentes modos, ao longo dos tempos, com implicações ao nível da (re) definição do seu profissionalismo. A evolução dos tempos foi, de facto, permitindo compreender que as profissões são dinâmicas. Evoluem com ritmos e direções diferentes, expressando-se diversamente, segundo os contextos locais e nacionais (Rodrigues, 1997; García, 2001). Logo, o processo de construção de uma profissão revela-se dialético: “os dilemas, a falta de estabilidade e a divergência se tornam aspetos integrantes da profissão” (Hayon cit. por Esteves, 2002, p.57). Este novo paradigma nega os ideais-tipos anteriores, baseados num conjunto de características bem definidas e estáveis, em que o estatuto de profissão era atribuído à atividade docente, desde que os professores possuísem: uma base de conhecimentos sistematizados; autonomia no exercício da sua atividade; a vocação (ensinar era uma arte e podia-se prescindir de conhecimentos especializados para a exercer); um grupo profissional organizado, capaz de gerir o acesso e o exercício da profissão; o desempenho de um serviço para clientes (alunos, comunidade, ministério da educação); e um código deontológico, com valores, normas e ética, espécie de guias da prática profissional (Day, 1999; Lüdke & Boing, 2004).

Segundo Tardif e Lessard (2005), “profissão” implica um grupo de indivíduos que a desenvolve, executa com algum grau de autonomia as suas atividades, com os conhecimentos necessários à sua concretização e algum controlo no seu campo de trabalho, incluindo o do acesso à profissão, através de um processo formativo. A profissionalização refere-se à formação profissional e a melhores condições objetivas de trabalho, que respeitem as práticas pedagógicas, construídas ao longo da experiência profissional docente (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2005). O termo profissionalização integra assim dois sentidos (Hoyle, 1985): a melhoria das competências - racionalização dos saberes profissionais; e a elevação do estatuto social da profissão, a partir de estratégias coletivas. Mas García (2001) advoga que se relaciona muito mais com a sua forma de

organização, normas externas e decisões políticas, que a determinam ou constroem. A atividade docente, entendida como uma construção social num determinado contexto social e histórico, é uma profissão (Hoyle, 1985; Popkewitz, 1992; Darling-Hammond & McLaughlin, 1999; Evans, 2007), abrindo-se assim a múltiplas perspectivas para definir “o que é uma profissão”, na ótica da sociologia das profissões (Rodrigues, 1997). A verdadeira substância do profissionalismo (o que é e como é constituído) está por esclarecer em Educação (Evans, 2007). Neste estudo, entende-se que a profissão docente é uma construção a partir da “sabedoria prática”, decorrente de várias “fontes de socialização”, intersetando a biografia pessoal e a vida profissional experienciada pelo professor (Estrela & Caetano, 2010).

1.1. Entraves e Dinâmicas de Construção

Muitos são ainda os entraves ao reconhecimento unânime do estatuto de profissão. A mudança de mentalidades demora e a tradição arrasta-se em hábitos e perspectivas. A racionalização e a aplicação de métodos científicos, especialmente entre os anos 50-70 do século XX, subestimaram o professor, confinando-o à sala de aula e a materiais concebidos exteriormente, reduzindo-o à conceção de especialista na reprodução de conhecimento, desprovido da produção de saberes sobre/para a sua prática profissional ou de decisões sobre a sua formação.

A crise económica da década de 80 trouxe desconfianças e críticas ao saber tradicional docente (contestado, desvalorizado e desautorizado). Os agentes económicos e políticos duvidaram dos saberes da escola, em geral, e dos professores, em particular, pouco úteis no mercado de trabalho (Matos, 2003; Tardif, 2002), na “endémica décalage entre a inércia da escola e a dinâmica da vida” (Matos, 2003, p.10). A escola aproximou-se então de um espaço de consumo, em que o professor fornecia conhecimentos adequados às exigências do mercado de trabalho competitivo. Os conflitos e contradições na identidade profissional dos professores sofreram transformações face à história das sociedades, que marcam e são marcadas nas estruturas formais do sistema e das políticas educativas (é o caso da massificação escolar e, mais recentemente, da escolaridade obrigatória até ao 12º ano). A crise da identidade profissional docente associa-se à transformação da função da escola, que incorporou saberes escolares nas competências do trabalho, em prol do desenvolvimento económico de países e dos indivíduos.

A evolução social da profissão docente, desde os anos 50-70 até à atualidade, coincide com a democratização crescente nos países desenvolvidos, nomeadamente os Estados Unidos da América, em particular no que respeita à emergência do conhecimento científico sobre a atividade docente e a sua aplicação à formação, à supremacia do saber académico, etc. Nos anos 80-90, destacam-se as questões de autonomia do professor e da escola e o saber prático em articulação com o saber teórico, dá-se ênfase ao controlo-avaliação e à intensificação do trabalho docente. E, a partir dos anos 90, a reconfiguração da profissão docente resulta de duas convergências sociopolíticas: (a)

maior descentralização, com alguma autonomia para a escola, e (2) maior autonomia do professor. Simultaneamente, ampliam-se as exigências do trabalho docente que ultrapassam a sala de aula para integrar atividades profissionais colaborativas com pares profissionais e parceiros exteriores à escola (pais, associações, empresas, etc.), em órgãos da escola ou fora dela (Marcelo, 2009).

Entre os vários constrangimentos à profissionalização da profissão docente destacam-se dois aspetos estruturais e profissionais. Raymond e Lenoir (1998) evocam aspetos estruturais, quando o professor é “olhado” apenas como executante, dependente dos sistemas educativos do Estado, na organização, com atribuição de recursos financeiros e definição de políticas educativas (oferta formativa, política formativa, certificação, recrutamento e definição dos saberes a ensinar). A profissão docente é entendida como uma atividade sustentada na sua especialidade, difícil de dominar e de controlo externo, pelos clientes/alunos e pelo Estado (Bourdoncle, 1994). A burocracia, as hierarquias e a distância entre decisão-ação limitam o poder real docente, em contextos laborais. Mas Raymond e Lenoir (1998) referem também aspetos profissionais, nomeadamente o paradoxo vivido pelo professor (Goodson, 2008), entendido como um “quase-funcionário” ou “pseudoprofissional” (Raymond & Lenoir, 1998; Goodson, 2008), quando se debate entre o desejo de profissionalização e a reivindicação de melhores padrões profissionais.

Acresce a fraca reivindicação pela profissionalização, mais gritante no meio académico (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) do que na voz dos próprios docentes, que não produzem discurso sobre a profissão nem sobre o seu profissionalismo, apesar de existirem exceções, como os sindicatos, associações de professores e alguns docentes investigadores. “o seu silêncio é a mais eloquente das reações a toda esta agitação de outros grupos e instâncias em torno da sua profissionalização” (Raymond & Lenoir, 1998, p.63).

Junta-se-lhe ainda a falta de muitas condições para que os docentes, em Portugal, produzam teoria (sobrecarga horária, excessivo número de alunos, falta de concursos para bolsas e de concessão de licenças sabáticas são apenas algumas delas). Atualmente, a velha ideia de que as relações entre universidades e escolas podem ser limitações à profissionalização docente enfraquece face ao número crescente de investigações académicas sobre “os saberes dos professores” e o desenvolvimento de projetos de investigação-ação em parceria, entre professores e investigadores académicos, que impelem a uma crescente consciência de que o professor pode ser, ele próprio, teorizador de conhecimento, a partir da sua prática experienciada, e construir um saber praxeológico.

Hargreaves (1989) aponta quatro processos de profissionalização dos professores segundo as eras: pré-profissional; de autonomia profissional; de profissionalidade colegial; e pós-profissional ou pós-moderna. Hargreaves (1998) sugere o início da era pós-profissional ou pós-moderna na profissionalização docente, marcada pela oposição de forças, de que resulta a necessidade de uma redefinição do profissionalismo docente e da aprendizagem profissional, recetiva a grupos exteriores, diretamente ligados ao ensino, “assente em princípios de uma via pós-moderna de

natureza mais flexível, diversificada e inclusiva“ (Hargreaves, 1998, p.153).

Os professores experimentam uma “intensificação” crescente do trabalho docente, em contextos de grande complexidade (Correia & Matos, 2001; Sanches, 2004). Facto que, segundo Hargreaves (1998), pressupõe um movimento social de pessoas, professores e instituições que trabalhem conjunta e empenhadamente, nesse sentido. O profissionalismo exige a abertura da classe docente ao exterior, tornando-se “acessível e vulnerável ao público” (Hargreaves, 1998, p.176).

O “desafio para a reconstrução e redefinição do trabalho dos professores é o de desenvolver estruturas e processos que sejam mais flexíveis e que tenham melhor poder de resposta, capazes de lidar eficaz e refletidamente com as pressões da sobrecarga, da inovação múltipla e da mudança acelerada.” (Hargreaves, 1998, p.95)

Goodson (2008) toma-o como referência e alude ao profissionalismo pós-moderno, enquanto “profissionalismo de princípios”, sustentado em princípios morais e éticos do trabalho do professor. Com abertura para a discussão dos propósitos sociais e morais e do valor do que se ensina; acréscimo de responsabilidades e oportunidades de exercício de juízos livres de condições, em áreas que afetam os alunos; num trabalho de cooperação entre professores, em culturas de colaboração; através de um trabalho com autoridade e de forma colaborativa e aberta, com todos os que desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos (comunidade); com empenho no cuidado ativo, valorizando as dimensões emocionais do ensino; implicação numa aprendizagem contínua; e criação e reconhecimento da elevada complexidade das tarefas.

A profissionalização docente pressupõe uma atividade que define, ela própria, as suas condições de exercício, controla o recrutamento e a formação dos seus membros, controla o seu trabalho, com a ajuda de um código e de um conselho de ética profissional. Por isso, é complexa e ambígua (Perrenoud, 1993; Hargreaves, 2000; Day, Flores & Viana, 2007; Goodson, 2008; Nóvoa, 2008).

Sachs (2003) identifica duas formas antitéticas de identidade profissional, a empresarial e a ativista. A empresarial, associa-se a professores eficientes e responsáveis, responsabilizáveis e obedientes aos imperativos políticos impostos (exteriores), com um ensino de qualidade, avaliado mediante um conjunto de indicadores de competência, definido externamente, cuja identidade é individualista, competitiva, controladora e reguladora, orientada por e para padrões de desempenho. A ativista, mais interventiva na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, cria e desenvolve padrões e processos de ensino possibilitadores de experiências democráticas. Orientada para a investigação, salas de aula colaborativas e um ensino ligado a amplos valores e ideais da sociedade, sugere escolas cujos objetivos de ensino-aprendizagem se elevam sobre quaisquer reformas educativas.

Crowe (2008) sugere que só a criação de formas de agir conjuntas, criando e consolidando um consenso sobre práticas de trabalho e de formação, poderá resolver esta questão, porque o

profissionalismo docente é “um conceito socialmente construído” (Day, Flores & Viana, 2007; Evans, 2007) e os professores são a chave para a sua definição, aceitação ou resistência, solicitando ou rejeitando autonomias. Até porque a docência constrói-se diacronicamente, como em todas as profissões, assumindo diferentes características, no tempo e no espaço. Portanto, a universalidade e a intemporalidade não a definem (Esteves, 2002, p.72). Mas, segundo Flores (2014), a profissionalização é um estatuto. Associa-se ao projeto político, social ou individual, através do qual uma dada ocupação procura reconhecimento como profissão ou um indivíduo como profissional. O profissionalismo relaciona-se com a natureza e qualidade do trabalho dos professores (Sockett, 1993; Imbernón, 1994; Goodson, 1996; Carlgren, 1999; Hargreaves, 2001). “Ser um profissional” e “comportar-se profissionalmente” pressupõem estatuto e reconhecimento públicos, além de aspetos associados à ética de serviço e à dedicação (Helsby, 1995).

Ao discutir a *décalage* entre os discursos sobre professores, tensões e dilemas da profissão docente, Nóvoa (2013) sublinha a necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro” e destaca o conhecimento profissional pelo exercício da reflexão sobre a atividade, a experiência pedagógica e o enfoque nas práticas colaborativas, como modos de organização da profissão. Assim, parece fundamental alargar o âmbito de análise do profissionalismo docente, questionando e a desmistificando tensões, contradições e paradoxos da profissão docente (Flores, 2011), consequentes nas identidades profissionais dos professores. Nesta perspetiva, Sachs (2012) convoca à ação, considerando o desenvolvimento da profissão docente em torno de quatro aspetos fundamentais: a confiança; a autonomia e definição de padrões; a liberdade no juízo e tomada de decisões; e o investimento no desenvolvimento profissional contínuo. Caracteriza o trabalho docente como exigente, intelectual, emocional e politicamente. Por isso, aposta numa ótica de profissão docente autorrepresentativa, sustentada num conjunto de valores e num conhecimento de base, num quadro de confiança, valorização e respeito.

“a participação e a agência dos professores e os seus propósitos morais assumem uma importância vital”, pois “o modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.” (Flores, 2011, p.182)

A formação, o desenvolvimento de competências, os saberes e os conhecimentos são essenciais quando representam a profissionalização. Mas essas necessidades podem converter-se num “elemento desprofissionalizante”, quando esse aumento de saberes não é acompanhado pela melhoria das condições de trabalho, criação de espaços e tempos orientados para a construção da identidade profissional, inerente à natureza democrática do trabalho docente.

Em suma, o conceito de “Profissão Docente” tem permanecido sistematicamente em debate e reflexão, num processo de construção e reconstrução, face à contextualização histórica, cultural e

política, de acordo com diferentes interpretações e análises, condicionado por visões políticas, profissionais e institucionais diversas (Day, Flores & Viana, 2007).

A visão burocrática do currículo (Zabalza, 1991, p.62-64), concebido “como um projecto formulado, de forma abstracta para alunos, professores e contextos médios” (Pacheco, 1996, p.249), luta por “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.” (Roldão, 1999, p.50). Mas o exercício da docência, sujeito “à resignação, à inércia, à complacência relativamente a todas as normas, ao consenso forçado, à submissão, abrindo caminho ao queixume, ao ressentimento, à inveja.” (Roldão, 1999, p.74), está ciente da urgência em olhar a escola para além da burocracia.

Face às diferentes concepções de docência (a missionária, a militante, a laboral, a funcionária e a profissional), o discurso normativo do ‘superdocente’ sai de moda, impondo-se uma emergente necessidade de especialização, para que a escola de massas cumpra as suas diferentes funções, sem responsabilizar insolitamente cada professor pelos encargos institucionais que é chamado a desempenhar.

2. Profissionalismo e profissionalidade

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalização tem dois aspetos, que constituem uma unidade: um interno, a “profissionalidade”, e um externo, o “profissionalismo”. Assim, a profissionalização estrutura-se em torno dessas duas dimensões nucleares, na construção das identidades profissionais, num processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissionais, em articulação. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), o profissionalismo é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. Exige qualificação, competência e poder, nomeadamente, autonomia face à sociedade, poder político, comunidade e empregadores; jurisdição face a outros grupos profissionais; poder e autoridade perante o público e outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social, na qual se situa a moral coletiva, o “dever ser” e o compromisso com os fins da Educação como serviço público e para o público (sem discriminação) e com o público (com participação).

A evolução histórica do conceito de profissionalismo docente (Robertson, 1996; Hargreaves & Goodson, 1996) aponta para diferentes concepções, nem fixas nem exclusivas. Certo é que o profissionalismo concorda inevitavelmente com um contexto social e histórico, porque o seu reconhecimento é mediado pela ideologia dominante, num tempo e num espaço, implicando negociações para o reconhecimento de qualidades específicas, complexas e difíceis da profissão docente, pela sociedade (monopólio do exercício de atividades e grau de prestígio). Um dos seus traços principais é que a profissão docente precisa ser aprendida e é uma constante aprendizagem,

ao longo do percurso formativo. O professor aprende e desenvolve-se durante a carreira, em constante “vir a ser”, de modos distintos. E há mecanismos ou caminhos para a consecução desse processo (Isaia, 2005), o que requer uma constante busca da aprendizagem das funções que o professor é chamado a desempenhar, uma produção particular e individual, mas também interpessoal, implicando a partilha de conhecimentos, saberes e fazeres, para a melhoria das suas práticas.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) defendem que o profissionalismo se associa ao modo de se “viver a profissão”, às relações no grupo profissional e formas de se desenvolver a atividade profissional. E manifesta-se na autonomia que o profissional possui (salientam-se categorias como a remuneração, estatuto social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia e coletividade, entre outras). Contudo, se por um lado a autonomia dos professores e da escola se torna incompatível com o conceito de docente como funcionário público, por outro, os consensos escasseiam. As contestações são multidirecionais (de pais, alunos, professores, media, governo e sociedade, em geral). A docência faz-se e vive-se num processo de contradições e/ou complementaridades: exige-se ao professor ensinar todos, mas diferenciar cada um; promover o desenvolvimento pessoal e social (formativo), mas ser avaliador (sumativo); proporcionar o desenvolvimento pessoal e a autonomia, mas cumprir totalmente os programas ministeriais; ser simpático, mas disciplinador, tudo sem gratificação compatível, nem social nem financeira.

A docência é exercida face a inúmeras exigências, pelo menos a seis níveis: (1) na participação na organização (direção, coordenação e grupos disciplinares); (2) na avaliação dos pares (avaliação do desempenho docente); (3) em atividades não letivas, desenvolvidas entre pares ou em grupo (programação, gestão de programas, seleção de atividades e organização de tarefas extracurriculares como visitas de estudo, organização de exposições ou encenação de peças de teatro, etc., além de aulas de substituição); (4) tarefas individuais (correção e avaliação de trabalhos, receção de encarregados de educação, funções de direção de turma ou de coordenação de projetos e/ou liderança de grupos de trabalho); (5) na relação com as famílias; (6) na interação com todos os elementos da comunidade educativa (que trabalham dentro da escola ou fora dela). Face a este enquadramento, Rodrigues e Malheiro (2004) questionam a imagem do professor como mero executor das orientações da política educativa e instrumento de transmissão de conhecimentos ou saberes, desprovido da tarefa de produzir conhecimento acerca da realidade sobre a qual trabalha. A prática pedagógica dos professores realiza-se face a compromissos com determinados valores pedagógicos.

O saber é uma construção que “não pode prescindir da participação dos aprendentes, sendo que essa participação, supondo iniciativa própria, supõe, igualmente, a sua construção por parte de quem ensina” (Matos, 2003, p.8)

Se a democratização do ensino arrastou novos e múltiplos desafios ao profissionalismo docente, paralelamente, provocou a perda de prestígio, a redefinição de conceitos (como o de autoridade), novas competências e papéis, com uma excessiva quantidade e diversidade de tarefas, conhecimentos e competências. A complexidade e a exigência obrigaram à reconfiguração do conceito, virado para o futuro, mais especializado e, simultaneamente, mais polivalente, reconstruindo o próprio conceito de Educação. O professor é agora produtor de saber(es)-fazer(es) que, compartilhados inter e subjetivamente, no seu espaço de atuação, obrigam a um trabalho coletivo e significativo, num processo de formação e de autoformação. A participação docente em processos nos quais o professor é incluído como sujeito aprendente, produtor de saberes, culturas, teorias e práticas, vivenciadas nos espaços e tempos de atuação docente, tornam-se fundamentais e geradores de auto, hétero e inter formação (García, 1999): partilhar conhecimentos, saberes docentes, discutir e estudar conjuntamente em diferentes espaços de formação, estimulando a aquisição e construção de novos saberes, na sua interação. Mas o profissionalismo docente implica uma formação profissional (inicial e contínua e, por vezes até, especializada) e um desenvolvimento profissional, num processo continuado, sistemático, organizado e autorreflexivo. Esse desenvolvimento combina vários formatos de aprendizagem, que contribuem para o modo como os professores gerem o conhecimento prático e estratégico, tornando-se capazes de aprender com a sua experiência (García, 1999).

Diferentes concepções de profissionalismo docente permanecem ativas, persistentes e não estanques. A reflexão sobre a perspetiva histórica do conceito de profissionalismo permite um sistema de quatro categorias coexistentes (Hargreaves & Goodson, 1996):

- i. O Profissionalismo Clássico aponta para uma alta qualificação profissional, com reconhecimento e prestígio públicos e um estatuto profissional. Reforça o conhecimento especializado, baseado em “certezas científicas”, na cultura técnica, com órgãos reguladores na área ético-profissional, apoiando-se na autorregulação, controlando formas de ingresso na carreira e políticas de formação, sobre ética e padrões, para o exercício prático da profissão. A relação com a comunidade é formal, distante e submissa ao conhecimento técnico-profissional.
- ii. O Profissionalismo de Trabalho Flexível redefine aspetos técnicos como estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração solidárias. Grupos específicos de docentes dialogam sobre o ensino e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico (mas impera a burocracia e a departamentalização, imposta pelas formas colegiais de trabalho). A relação com a comunidade é secundarizada, mas há alguma criatividade no diálogo entre comunidades docentes. Os grupos docentes, com critérios mais flexíveis, são comunidades fragmentadas, mas atentas às certezas situadas. Esta é a base do profissionalismo docente, segundo Hargreaves e Goodson (1996), que realça a importância destes grupos docentes como comunidades locais.

- iii. O Profissionalismo do Trabalho Prático entende que os saberes práticos e experienciais do conhecimento profissional são moldados por valores e objetivos dos docentes, construtores das suas próprias práticas educativas. A prática reflexiva implica o professor prático-reflexivo, que baseia as suas ações nas reflexões sobre a sua prática profissional. Zeichner (1993) acrescenta-lhe a necessidade de uma visão reflexiva e crítica mais avançada sobre as ações (perspetiva considerada romântica e individualizada, por pôr uma tónica excessiva nas potencialidades da reflexão no desenvolvimento profissional).
- iv. O Profissionalismo Extensivo define-se pelas habilidades mediadas entre a teoria e a prática, por oposição à profissionalidade restrita, individual, intuitiva e vocacional, à experiência e à sala de aula entendidas isoladamente. Entende a Educação entre a sala de aula, os contextos sociais mais amplos da Educação e os acontecimentos da própria escola. Valoriza as trocas de experiências dos professores com a restante comunidade e uma multiplicidade de atividades, designadamente atividades mais racionais que intuitivas.

Hargreaves e Goodson (1996) associam as características do profissionalismo extensivo ao novo profissionalismo docente, mas Robertson (1996) duvida, visto que o professor ainda está longe de ser o profissional com autoridade personalizada, autonomia e determinação, dado o controlo do poder político e dos diretores de escolas. Além disso, ainda se confunde, muitas vezes, uma docência de resultados com profissionalismo docente. O profissionalismo docente assenta num trabalho complexo, decorrente das múltiplas mudanças globais e locais, económicas, políticas e sociais. É comumente aceite que o trabalho docente se tornou mais amplo, diverso, extensivo, profundo, complexo e difícil. Mas Codo (1998) alerta para o facto de essa maior complexidade do trabalho docente poder significar um aparente maior grau de profissionalismo, a curto prazo. Porém, a longo prazo poderá corresponder à intensificação do trabalho e desgaste da saúde, despoletando sentimentos de exploração e injustiça (Hargreaves, 1998). O aumento das exigências, na prestação de contas pelos professores (declarações escritas sobre o cumprimento ou incumprimento de programas disciplinares, a análise estatística dos resultados dos seus alunos e da curva de evolução das aprendizagens e a comparação entre classificação interna e externa dos alunos são apenas alguns exemplos) despoleta neles uma multiplicidade de emoções e sentimentos de injustiça, angústia e culpa (Hargreaves, 1998).

Hargreaves e Goodson (1996) defendem a necessidade de um profissionalismo docente interativo, com mais oportunidades e maior responsabilidade, para exercer o poder decisivo, integrando o compromisso ético, a colaboração e o cuidado. Referem-se a temas do ensino, adaptação de objetivos morais e sociais aos valores patentes no que se ensina, em culturas colaborativas para partilha de conhecimentos especializados e resolução de problemas, à autonomia, marcada pelo compromisso de cuidado ativo a cada aluno, na procura autodirigida para uma aprendizagem contínua face às próprias especialidades e padrões de prática e à criação e reconhecimento de tarefas de alta complexidade, correspondentes a adequados níveis de remuneração e *status quo*.

“Profissionalismo tem de significar melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino. Assim, as comunidades, grupos e movimentos sociais têm de ser auscultados quanto à qualidade social da educação (...) Dessa maneira, a profissionalização tem de incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de curriculum, conteúdos e métodos devem resultar (...) mais das interrelações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o acto quotidiano.” (Hypolito, 1999, p. 98-99)

Sockett (1993) distingue quatro dimensões do profissionalismo docente: a comunidade profissional ou relações nas instituições e departamentos onde os professores trabalham; o conhecimento especializado e perspectivas; a prestação de contas ou obrigações morais com alunos e público; e o ideal de serviço profissional inerente à finalidade moral do ensino e ao ideal de bem-estar (e desenvolvimento) dos discentes. O profissionalismo docente é um conceito social e culturalmente construído (Helsby, 1995), em permanente transformação, que exige contextualização e atenção à diversidade de perspectivas, fundadas em interpretações e contextos distintos. Daí as ambiguidades na compreensão do profissionalismo docente (Flores, 2003, 2005), naturalmente controverso, dependente de múltiplos fatores, sob distintas óticas, que enformam e legitimam modos de o conceber e gerir (Sachs, 2012).

Sachs (2003) propõe uma distinção entre profissionalismo “gerencialista” e “democrático”. O profissionalismo gerencialista, associado a mudanças organizacionais, maior prestação de contas e questões de eficiência e eficácia, pressupõe que a gestão eficiente resolve qualquer problema, e as práticas do setor privado podem ser aplicadas ao setor público, envolvendo medidas políticas de descentralização para resultados mensuráveis (caso dos rankings). Neste contexto, o professor responde a metas pré-especificadas externas, gere bem um conjunto de alunos e documenta os seus resultados, para efeitos de prestação de contas. O bom profissional responde a critérios de sucesso, trabalhando eficazmente para cumprir os critérios padrão, definidos para alunos, professores e escolas. O profissionalismo democrático procura desmistificar o trabalho profissional e construir alianças (entre professores e outros agentes), enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. O professor, com responsabilidades mais vastas que as da sala de aula, contribui para a escola, o sistema educativo, a comunidade e os alunos, assumindo responsabilidades coletivas na profissão, na construção de uma sociedade mais justa e democrática (através da inovação e investigação, por exemplo).

Nesta senda, para a análise da evolução do conceito de profissionalismo, Evetts (2009) identifica três interpretações contrastantes de profissionalismo: o valor ocupacional; a ideologia; o discurso de mudança ocupacional e controlo gerencialista. A este propósito, Sachs (2003) identifica cinco valores ou “fundamentos de uma abordagem pró-ativa e responsável do profissionalismo”: 1. *aprendizagem*: os professores são aprendentes, individualmente, com os colegas e alunos; 2. *participação*: os professores são agentes ativos no próprio mundo profissional; 3. *colaboração*: a

colegialidade é exercida dentro e entre comunidades, internas e externas; 4. *cooperação*: os professores desenvolvem uma linguagem comum e tecnologia adequada para documentar e discutir as suas práticas, bem como os seus resultados; 5. *ativismo*: os professores envolvem-se publicamente nas questões da Educação e da escolaridade, como partes integrantes dos seus propósitos morais.

O profissionalismo docente (e sua evolução) requer a compreensão do trabalho docente e a análise da sua autoimagem (como os professores se veem como profissionais) e hetero imagem (como são vistos pelos outros), segundo o contexto social, político e cultural. Por exemplo, os profissionais reflexivos demonstram mais capacidade para o desenvolvimento profissional autónomo, pelo estudo individual sistemático e pela investigação sobre o trabalho dos seus pares, questionando e verificando teorias, sustentadas em procedimentos de investigação na sala de aula, ajudando a compreender, com rigor e pertinência, o trabalho docente, refletindo sobre condições e contextos políticos influenciadores da qualidade do ensino-aprendizagem. Hargreaves (1994) alerta para a emergência de um novo profissionalismo (aponta o caso da Inglaterra e País de Gales), em consequência da “síntese do desenvolvimento profissional e institucional” (Hargreaves, 1994, p.423), que implica um movimento de novas formas de interação e de relação entre pares (professores, alunos e pais) mais próximas, profundas e colaborativas, negociando explicitamente papéis e responsabilidades, ampliados a toda a escola, exigindo maior coordenação e primazia do planeamento e implementação do currículo e das questões de progressão e continuidade dos alunos. Na mesma senda, Goodson (1996) propõe um profissionalismo docente pós-moderno, que implica grandes mudanças, do individualismo à colaboração, das hierarquias às equipas, do processo ao produto, da autoridade ao contrato e da sobrevivência à emancipação (perspetiva questionada por Day, 2001), sustentado em sete princípios: 1. mais oportunidades e responsabilidade no uso da liberdade de decisão sobre as problemáticas do ensino, do currículo e de atenção aos alunos; 2. oportunidades e expectativas de compromisso com as finalidades morais e sociais, valorizando o que os professores ensinam, os principais conteúdos curriculares e a avaliação; 3. trabalho em equipa e culturas colaborativas, de ajuda e apoio, para a resolução de problemas da prática profissional (em vez do trabalho conjunto para implementar diretrizes externas); 4. autonomia ocupacional (em vez de auto protetora), em que os professores trabalham com autoridade, mas abertamente, de forma colaborativa com outros parceiros (especialmente pais e alunos), cujo papel é fundamental no processo de ensino-aprendizagem; 5. cuidado ativo com os alunos, uma vez que o profissionalismo implica as dimensões emocional e cognitiva, reconhecendo competências e disposições essenciais para essa atenção, dedicada e eficaz, aos aprendentes; 6. aprendizagem contínua e investigação direcionada para o Eu, relativamente aos conhecimentos de cada um e às práticas padronizadas (em vez de complacências com obrigações que afetam as mudanças exigidas por outros, nomeadamente melhorias a introduzir no ensino); 7. criação e reconhecimento de tarefas mais complexas, com níveis de estatuto e recompensa adequados.

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado (Bolzan, 2006), sempre dependente da reflexão e transformação do meio onde se atua, implica um processo de trocas, interações e mediações. Esta perspectiva de profissionalismo docente induz à atitude de atenção e de cuidado ao/com o outro, bem como de compreensão da sua história. Porém, a par de tarefas docentes mais amplas, maior complexidade das suas funções, juízos mais complexos e sofisticados e tomadas de decisão coletiva, gerando novas formas de (re) profissionalização, surge também uma tendência para a formação mais prática, redução na tomada de decisão sobre objetivos e propósitos de Ensino e maior dependência dos resultados de aprendizagem pré-especificados, numa lógica de desprofissionalização (Goodson, 1996). Neste contexto, Fullan (2012) adverte que o profissionalismo interativo, associado à aprendizagem, ao apoio e à interação em redes e comunidades profissionais de aprendizagem, pode resultar num profissionalismo hiperativo (por exemplo, reuniões docentes apressadas para soluções rápidas e a inflação dos resultados escolares dos alunos).

Assim, se alguns autores associam as transformações no Ensino e o modo de encarar o trabalho dos professores a formas de desqualificação (e de desprofissionalização) (Gimeno, 1991; Imbernón, 1994; Smyth, 1995), outros advogam alternativas de profissionalismo docente, referindo-se a tendências que apontam para novas formas de (re)profissionalização docente (Hargreaves, 1994; McCulloch, Helsby & Knight, 2000). Contudo, mais recentemente, vários autores têm procurado ultrapassar essa perspectiva dualista (Cunningham, 2008; Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb, 2009). Gewirtz et al. (2009) argumentam que, para entender o profissionalismo docente, é necessário recorrer a concepções plurais que compreendam globalmente todos os elementos numa perspectiva dialética e integradora, incidindo na preocupação com os padrões e questões éticas (“fazer bem o trabalho”), mas também nos discursos que legitimam e reproduzem formas particulares de identidade, poder e inclusão e exclusão, mantendo assim a interação entre “profissão” e “profissionalismo”. Gewirtz et al. (2009) advogam uma perspectiva idealista e crítica no modo de olhar para o profissionalismo docente, incluindo uma forma de coordenação social e um conjunto de virtudes ocupacionais.

Barnett (2008), por seu turno, defende um profissionalismo crítico, numa era supercomplexa, sublinhando a importância de contemplar (e questionar) os múltiplos discursos. E Whitty (2008) sistematiza quatro modos de profissionalismo docente, com destaque para dois últimos, o colaborativo e o democrático, por oferecerem melhores possibilidades de construção da profissão docente, proporcionando aos professores novas oportunidades profissionais para apoiar a aprendizagem dos alunos e identificar o conhecimento especializado dos docentes, transmitido e disseminado de modos diferentes em contextos colaborativos. Esses quatro modos são: o tradicional: a autonomia docente associa-se ao como e ao que ensinam, no período da “idade de ouro da autonomia docente”, desde a década de 1950 até à de 1970; o gerencialista: gradual especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de

prestação de contas; o colaborativo: perspectiva de trabalho colaborativo entre múltiplos atores educativos, pressupondo uma ideia de escola “a tempo inteiro”, com apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais, etc., em que os professores trabalham em equipa com outros profissionais (pedopsiquiatras, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala, etc.); o democrático: tónica no vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e reforçando alianças com alunos, pais e membros da comunidade mais ampla, para um sistema educativo mais democrático.

Evetts (2009, p. 23) distingue dois tipos ideais de profissionalismo, coexistentes na prática, mas cujo equilíbrio deverá ser analisado em função dos contextos e práticas distintas (Flores, 2014). O profissionalismo organizacional (“de cima”) caracteriza-se por uma crescente padronização de procedimentos e práticas profissionais e um controlo gerencialista (formas externas de regulação e medidas de prestação de contas - caso das metas e da avaliação do desempenho). E o profissionalismo ocupacional (“de dentro”) associado a uma autoridade colegial, à autonomia, à liberdade decisiva e à avaliação pelos práticos, cujo controlo é operacionalizado pelos próprios (orientação por códigos de ética profissional, monitorizados por entidades e associações profissionais). Paralelamente, Reeves (2009) identifica três concepções ou modos discursivos de profissionalismo docente: o burocrático-profissional, em que os professores funcionam como especialistas na sala de aula e trabalham em estruturas burocráticas; o gerencialista, em que os professores são “operacionais”, supervisionados de perto e seguidores de regras; e o “novo” profissionalismo, em que os professores colaboram, partilham conhecimento e centram a sua prática nos alunos.

Segundo Gewirtz et al. (2009), a mudança discursiva sobre o profissionalismo docente deve-se à contradição das políticas de regulação e padronização e à diversidade. Correspondem a mudanças complexas e irregulares das identidades dos professores, dos seus papéis e das suas vidas profissionais. Neste sentido, Evetts (2009) destaca o paradoxo entre “profissão” e “profissionalismo”, noções cada vez mais recorrentes nos contextos e discursos das sociedades modernas, onde as condições de confiança, juízo discricionário e competência (associados a uma prática profissional) são objeto de investigação e mudança. Apesar de tudo, as tensões e conflitos entre esses discursos de profissionalismo, segundo Reeves (2009), são uma oportunidade para os professores forjarem um profissionalismo revitalizado e mais amplo.

“a profissão docente deve procurar renovar o seu profissionalismo face à adversidade através de uma postura ativista, promovendo valores essenciais e transformando identidades.” (Lo, 2012, p. 16)

Em todo o caso, “profissionalismo pressupõe o domínio e o exercício correto e orientado da profissionalidade” (Estrela, 2010, p.67) e define-se como ponto de convergência da profissionalidade e das dimensões ética, axiológica e deontológica, que permitem diferenciar

comportamentos profissionais dos que não o são. E só pode ser considerado na dupla aceção: “o comportamento do professor e o que pretende induzir nos seus alunos.” (*ibidem*, p.67). Estrela (2010) caracteriza a adequação da conceção de profissionalismo aos novos tempos:

“... pressupõe o desenvolvimento mais acentuado do que até aqui de valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação (que há vários anos fazem parte do discurso pedagógico e da prática pedagógica de algumas escolas e se identificam com valores de cidadania) e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o meio. Pressupõe uma ética relacional e um novo sentido de autonomia e responsabilidade individual e do coletivo dos professores que dê resposta à necessidade de a escola funcionar como um todo, baseada no trabalho colaborativo dos professores e na aprendizagem igualmente colaborativa dos alunos, em relação com as famílias e redes de escolas em que se insere, mas também que contribua para uma consciência crítica social que leve a colaborar na procura de soluções para os males que afligem a sociedade e a escola.” (Estrela, 2010, p.68)

Em Portugal, o trabalho docente tem sido moldado por imperativos urgentes, conveniências financeiras e necessidades do Estado. Porém, enquanto documento de referência nacional, os “Padrões de Desempenho Docente” (Despacho nº 16034, de 15 de outubro 2010) definem um perfil do profissional docente, que se relaciona com uma perspetiva de profissionalismo. A questão é que, obviamente, deveria ser lido em contexto, de acordo com o projeto educativo de escola (PE), o plano anual de atividades (PAA) e os projetos curriculares de turma (PCT), documentos referenciais para as características de cada estabelecimento de ensino e com as especificidades da comunidade, em que se insere. Defende-se, apesar de tudo, que é possível discutir o que é um bom professor e como melhorar o ensino, na linha do que Friedson (2001) denominou “terceira lógica de análise do profissionalismo docente”, na sua complexidade e controvérsia. Entre outros aspetos, Friedson (2001) destaca os níveis de controlo das condições e condutas do trabalho dos profissionais, sendo a confiança uma componente essencial nos modos de coordenação profissionais, pressupondo um contrato entre profissionais docentes e a sociedade mais ampla. Fitzgerald (2010) também lhe faz referência, a propósito da avaliação do desempenho docente, no contexto neozelandês. Nesse sentido, o profissionalismo é, paralelamente, um regime de controlo e uma ideologia (os profissionais exercem poder social e autonomia coletiva), em que os docentes podem demonstrar ser confiáveis (Friedson, 2001).

Mas para Sachs e Mockler (2012), a tónica das políticas atuais na medição de resultados associa-se preponderância das “culturas de performatividade”, que sobrevalorizam a regulação e a medição, e limitam o ensino-aprendizagem, num ambiente de desconfiança, sem autonomia docente. Com efeito, as mudanças nos contextos políticos e sociais do ensino têm tido implicações sérias nas conceções de profissionalismo docente. Day (2001) e Day e Sachs (2004) reconhecem que as últimas reformas conduziram ao desenvolvimento de paradoxos dicotómicos sobre a natureza do

Ensino enquanto profissão. Por um lado, a defesa da autonomia docente, mas por outro, “maior vigilância do seu trabalho por parte dos políticos e da comunidade numa lógica de prestação de contas através dos standards e de rituais de verificação” (Sachs, 2004, p.5). Acresce que é reconhecida a complexidade e exigência face à mudança das práticas de ensino, mas os recursos disponibilizados para as aprendizagens e desenvolvimento profissionais diminuem. A defesa de um maior profissionalismo docente, reformulando a sua identidade profissional, contrasta com a desprofissionalização dos docentes (trabalho intensivo, imposição externa do currículo e da monitorização, avaliação e supervisão).

Sachs (2012) e Mockler (2012) também encaram as “culturas de performatividade” paradoxalmente. Por um lado, geram ameaças e oportunidades, mas por outro, sugerem alternativas. A perspectiva de “desenvolvimento” procura conciliar os interesses de comunidades, professores, pais, alunos. Os padrões do ensino decorrem da profissão docente e da ação coletiva, reestabelecendo algum equilíbrio entre o que é exigido externamente e as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional docente. Neste contexto, os dilemas dos professores ampliaram-se, enquanto educadores, profissionais e intérpretes das políticas educativas. Ben-Peretz (2012) advoga a necessidade de equilíbrio entre prestar contas e ser um profissional autónomo (adaptando a prestação de contas ao seu próprio contexto). Segundo Flores (2014), é essencial analisar a forma como as políticas e o modo como são implementadas, os seus efeitos no trabalho das escolas e dos professores, e o modo como o seu profissionalismo tem sido redefinido.

Da análise da literatura, identificam-se três ideias-chave:

- i. Problematizar e questionar o conceito de profissionalismo docente, complexo e dinâmico, à luz das condições do seu exercício e contextos sociais, políticos e culturais, em que se desenvolve, sem a visão estática e linear associada às conceções normativas de profissão.
- ii. Refletir e analisar tensões e paradoxos da profissão docente, que contemplem lógicas distintas mas coexistentes nos discursos sobre profissionalismo docente (questionar e descrever as consequências das medidas políticas e discursos associados, para compreender o modo como interferem no trabalho docente e nas suas identidades profissionais: as suas crenças e práticas curriculares e, especificamente, perceber o modo como as tarefas performativas (que implicam a realização da ação que é enunciada) e a prestação de contas têm marcado decisões políticas no campo da educação, afetando o profissionalismo docente, no discurso, na implementação de políticas nas escolas (Flores, 2011, 2012), desde aspetos ligados à avaliação do desempenho docente, à governação das escolas, às alterações no currículo escolar, à crescente importância da avaliação externa,...).
- iii. Revelar a voz dos professores e a valorização da profissão docente consequentes na redefinição do profissionalismo docente (questionar as implicações das decisões políticas no ensino para construir um profissionalismo interativo e renovado).

Flores (2014) aponta para a relevância de alternativas que passam por um maior ativismo dos

professores (e de todos os interessados na Educação), com ênfase na defesa e no reconhecimento do ensino, na sua multidimensionalidade e complexidade, para uma (re)construção do profissionalismo “a partir de dentro”, numa ótica de valorização da profissão docente, em contextos cada vez diversos e desafiantes. De acordo com Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), a profissionalidade está fortemente relacionada com o profissionalismo, já que constituem uma unidade dialética. O termo “profissionalidade” expressa as dimensões do conhecimento, saberes, técnicas e competências próprias da profissão docente, necessárias ao desempenho da sua atividade profissional. Mas, de acordo com Estrela (2010), a profissionalidade “só pode ser delimitada em função de um ideal de serviço que lhe aponta finalidades.” (*ibidem*, p.67). Segundo Flores (2014), profissionalidade aponta para as características essenciais e específicas de uma profissão: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, destrezas, atitudes e valores. O conhecimento de base da docência enquanto profissão (Estrela, 2001; Hoyle, 1974; Gimeno, 1991; Imbernón, 1994). Aquilo que Whitty (2000, p.284) designa por “o conteúdo do profissionalismo docente”.

Hoyle (1980) foi pioneiro no estudo da natureza do trabalho dos professores, distinguindo profissionalidade restrita (mais intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência; o professor é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é criativo e hábil gestor da aula; sem preocupações teóricas, concentra-se antes nas atividades da aula, sem noção de contextos mais alargados ou do trabalho dos seus pares, valoriza a sua autonomia) de profissionalidade ampla (preocupada em inserir o ensino na sala de aula num contexto educacional amplo, avaliando, de forma sistemática, o seu trabalho em comparação com os dos seus pares e colaborando com outros professores; o professor interessa-se pela teoria e desenvolvimentos educacionais em processo; lê, investiga e reflete, envolvendo-se em vários projetos e atividades profissionais; promove o seu próprio desenvolvimento profissional continuamente e encara o ensino como uma atividade racional a ser melhorada; investe na investigação e na formação).

Day (2001) considera essa distinção obsoleta, especialmente porque desconsidera as dimensões atuais da profissão docente e os desafios a que tem estado exposta, face às mudanças e exigências sociais, políticas e culturais, com implicações no trabalho docente e das escolas. Uma nova profissionalidade emerge face às mudanças da sociedade pós-moderna, numa escola mais centrada na vida das comunidades e nas relações com os agentes sociais e educativos. Naturalmente, suscita fortes tentativas de adaptação e uma prática docente mais exigente, na implicação institucional, que vai para além da sala de aula. Reforça a autonomia e a autoridade, no desenvolvimento de novas formas de relação com famílias, comunidade, alunos e pares (Hargreaves, 1998a), implicando uma “visão construtivista e dinâmica”, construção social marcada por interações múltiplas: os professores aprendem e inovam o seu trabalho e, simbólica e materialmente, ganham regalias e estatutos (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Das funções antigas e específicas, de instrução e controlo, os docentes tornaram-se atualmente profissionais altamente educados, formados em

teorias e práticas educacionais, sociologia, psicologia infantojuvenil, teorias da aprendizagem, metodologias, entre outras matérias. São especialistas nos seus conteúdos disciplinares, cada vez mais amplos, complexos e transitórios. Aprenderam a trabalhar com tecnologias inovadoras, a cruzar conhecimentos em interdisciplinaridade, especializaram-se em avaliação e em formação, entre outros assuntos.

O conceito de profissionalidade docente remete para um quadro teórico, apresentado por Monteiro (2008), assente em cinco componentes: (1) o saber fazer bem: saberes científicos fornecidos e atualizados pela formação (o corpo); valores proclamados num texto deontológico e controlados (a alma); autonomia de juízos e decisões, também no plano coletivo de autorregulação (o lar); características e qualidades para o exercício da docência (a seletividade); (2) um conjunto de traços distintivos: qualidades pessoais (o ser), uma ótica de Educação e respetivos comportamentos (os valores), os conhecimentos, capacidades e atitudes (a competência); (3) a capacidade de seleção dos seus membros: filtragem dos candidatos à formação profissional de acordo com traços da sua personalidade e ressonância educacional; (4) uma formação profissional condigna: a legitimidade do “direito humano” à Educação, um fenómeno comunicacional, formal e informal, entre gerações e pessoas, com fins, conteúdos, estratégias e contextos; (5) a definição de um saber comunicar pedagogicamente: com direito à Educação, com competência nos saberes a comunicar, na comunicação e na excelência pessoal conduzem à consideração dos profissionais em Educação oficialmente habilitados e socialmente investidos para o desempenho da função.

3. Dimensões da profissão docente

3.1. Ético-deontológica

A dimensão deontológica da profissionalidade (Monteiro, 2008) é uma ética e moral profissionais, aplicadas ao exercício da docência, um conjunto de valores fundamentais da profissão docente e consequentes princípios de responsabilidade profissional, bem como a sua operacionalização (deveres para com todas as partes envolvidas) e respetivos direitos. A dimensão deontológica implica relações humanas e responsabilidade contratual intensas, pois a atividade profissional é indispensável ao cumprimento dos direitos humanos (como na Medicina e na Advocacia) e confere prestígio ao grupo profissional. Porém, os professores não possuem nem órgãos de autorregulação nem texto deontológico, apesar de inúmeras recomendações da Unesco, acerca dos seus benefícios, desde 1966 (Monteiro, 2008, p.49-50). Em Portugal, não existe um código deontológico docente. Mas isso “não significa que não existam códigos tácitos relativamente partilhados e que fazem parte das culturas docentes, ao lado de outros meramente pessoais” (Estrela, 2003, p.12). No entanto, um código ético da profissão será determinante para afirmar a profissionalidade docente.

Um “meio de dignificação da profissão se, para além de concitar a adesão livre dos docentes, definir um conjunto de princípios orientadores, que apesar da sua formulação abstrata, possam ser facilmente transponíveis para a ação.” (Estrela, 1986, p.308)

Segundo Isaia (2005), a docência envolve, de forma integrada, as trajetórias profissionais e pessoais do professor. Os diversos espaços vivenciais do professor (e experiências prévias) são elementos que influem no seu profissionalismo docente. Além do mais, o professor é, antes de tudo, uma pessoa, que engloba o pessoal, com desejos e necessidades, e o profissional, com experiências, no exercício da sua profissão. O trabalho docente é uma construção ética, que envolve uma prática social, pilar base da realização humana. O professor aprende e desenvolve o seu profissionalismo, procurando ser sempre algo mais do que está a ser (Oliveira, 2006). Esse trabalho é fundamental para a construção de um conceito de profissionalismo docente diverso, mas consciente das heranças históricas, de acordo com o contexto em que se insere, que contempla as dimensões éticas, inerentes à prática profissional (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2005). Segundo Monteiro (2005), a deontologia da profissão faz parte da formação do professor, evitando o empirismo e o subjetivismo.

“aprender uma deontologia é aprender a pensar, decidir, agir e reagir à luz dos valores fundamentais da profissão. Professor é mais do que um funcionário do saber: ser ou não ser profissional da educação é uma questão de ciência, consciência e Excelência.” (Monteiro, 2005, p.123)

Monteiro (2008) sugere quatro princípios: (1) a opção livre pela profissão obriga ao seu exercício segundo o seu ideal profissional; (2) a Educação é um direito ético, a que subjaz o sentido ético dos direitos humanos e dos direitos da criança; (3) a prioridade é o interesse do aluno, um princípio de responsabilidade de todos os professores; (4) os profissionais de Educação têm o dever geral de elevada competência e o dever particular de exemplaridade. Na mesma senda, Monteiro (2008) evoca vários deveres profissionais docentes, em seis áreas:

- Na relação com os educandos salienta dezanove itens
1. Respeito e promoção dos direitos humanos e valores da democracia, através do respeito pela dignidade e direitos individuais como pela promoção da cooperação e camaradagem;
 2. Respeitar o direito à diferença, pessoal, social e cultural de cada educando, a sua intimidade e privacidade, sem qualquer tipo de discriminação;
 3. Exercer um ensino diferenciado, respeitador das diferenças de cada aluno;
 4. Guardar sigilo sobre informações dos educandos, com base na confiança, com exceção para quando estiver em causa a sua dignidade e honra pessoais ou interesse de terceiros;
 5. Exercer a autoridade sem prepotência, com serenidade e compreensão, mas com sanção de comportamentos inaceitáveis;
 6. Não recorrer a castigos corporais, humilhantes ou degradantes;
 7. Cuidar da segurança e bem-estar dos alunos, promovendo um clima favorável a aprendizagens

afetivas, favorecendo-as com recursos adequados e tornando-as significativas pela sua contextualização na vida real e no mundo atual; 8. Expressar confiança em cada aluno, motivando o desejo de aprender e aperfeiçoar, estimulando o pensamento crítico e criador; 9. Recorrer a uma linguagem cuidada, respeitadora das interrogações e erros próprios de cada um no processo de aprendizagem; 10. Evitar familiaridades deslocadas e inconvenientes, dentro ou fora da aula, nomeadamente da vida privada; 11. Reservar opiniões pessoais de filiação ideológica ou crenças, exceto se for público ou notório; 12. Não evitar temáticas mais sensíveis e tratá-las objetivamente, aceitando a diversidade de opiniões e respetivos fundamentos, aproveitando-as para desenvolver o juízo racional para a ação humana; 13. Estar disponível para ouvir e ajudar, dentro ou fora da sala de aula, e participar nas atividades discentes, para que for solicitado; 14. Informar claramente sobre os critérios de avaliação, exercer com imparcialidade e equidade a avaliação, através de instrumentos de avaliação válidos e fiáveis, dar feedbacks sobre as melhorias a desenvolver, tendo presente a precariedade dos juízos de avaliação humana; 15. Não aceitar presentes individuais ou coletivos que possam criar expectativas ou suspeitas de favorecimento; 16. Reconhecer e valorizar o trabalho dos alunos, sem dele se apropriar; 17. Não exercer abusos em nome do seu estatuto profissional e evitar situações de conflito de interesses; 18. Não consumir nem fornecer substâncias prejudiciais à saúde dos alunos; 19. Valorizar a escola como instituição essencial e de direito humano, mas respeitar o direito do aluno a não gostar da escola que não se revele como tal.

- Na relação com os seus pares destaca sete itens

1. Respeitar a dignidade, personalidade, competências, opiniões e o seu trabalho; 2. Expressar opiniões pessoais moderadas e objetivas, sem animosidade nas divergências, em reuniões institucionais; 3. Manter relações de lealdade e cooperação, ajudando quem solicite ou revele precisar de apoio, aconselhando e sendo solidário em situações de dificuldade, sem prejuízo da comunicação de situações deontologicamente inaceitáveis aos órgãos superiores; 4. Não usar de meios ilegítimos na concorrência profissional e busca de reconhecimento; 5. No exercício de um cargo ou funções institucionais agir com imparcialidade, abertura, equidade e desinteressadamente, nomeadamente na avaliação do desempenho docente; 6. Guardar sigilo sobre informações da vida profissional ou privada, obtidas no exercício de um cargo ou função; 7. Não emitir opiniões depreciativas aos alunos ou famílias sobre colegas de profissão, sem prejuízo de opiniões diferentes, objetivas e legítimas.

- Na relação com outros trabalhadores e profissionais salienta dois itens

1. Respeitar cada funcionário e as suas competências, sem solicitar o que possa pô-los em risco de infração dos seus deveres; 2. Colaborar no seu campo de ação, primando pelo interesse dos alunos).

- Na relação com a instituição salienta cinco itens

1. Respeitar a autoridade institucional, sem prejuízo do direito e dever de opinião e de crítica; 2. Cumprir obrigações contratuais, com pontualidade, assiduidade e responsabilidade, inerentes à eficiência da sua função; 3. Participar nas reuniões e atividades institucionais para que seja

solicitado ou em que a sua contribuição seja útil e desempenhar os cargos para que seja solicitado ou se candidate, com sentido de missão institucional e solidariedade profissional; 4. Não usar abusivamente o nome da instituição em que trabalha, nem os seus recursos para fins privados; 5. Não exercer atividades que afetem o cumprimento das suas obrigações profissionais.

- Na relação com as famílias e a comunidade sublinha três itens

1. Respeitar a identidade, diferenças e situações familiares, guardando sigilo sobre informações dadas, numa base de confiança, exceto se a lei ou o interesse do aluno exigir comunicação às autoridades, informando com regularidade sobre a vida escolar do aluno, respeitando modos de pensar e de ser, numa relação de confiança, cortesia, diálogo e cooperação, ajudando a compreender o superior interesse do aluno, mas em caso de divergência exercer a competência e responsabilidade profissionais; 2. Respeitar, rentabilizar e valorizar os traços da comunidade humana em que a escola se insere; 3. Responder a solicitações e tomar iniciativas para responder a necessidades e interesses da comunidade, em particular, e da sociedade, em geral.

- Na relação com a profissão salienta cinco itens

1. Cultivar um grau elevado de profissionalidade e exercer a docência de modo digno e favorável à sua imagem e prestígio; 2. Cuidar da honorabilidade da profissão, ainda que fora do seu exercício, sem prejuízo da vida privada; 3. Não exercer atividades que prejudiquem a dignidade e prestígio da profissão; 4. Não sacrificar valores profissionais fundamentais em prole de interesses ilegítimos; 5. Associar-se e colaborar com organizações profissionais, de modo responsável, assegurando valores e interesses comuns.

Mas Monteiro (2008) alude também a oito direitos profissionais docentes: 1. Formação inicial e contínua adequadas à profissionalidade em Educação, englobando a dimensão deontológica; 2. Condições favoráveis ao exercício da profissão com possibilidades de dignidade, dedicação, segurança e sucesso; 3. Ampla autonomia de juízo e decisão; 4. Não-aceitação de tarefas ou funções estranhas ao estatuto profissional docente ou outras cuja competência exigível não possua; 5. Participação em órgãos de gestão da instituição, na definição de políticas educativas e na investigação científica, podendo exercer o poder crítico adequado ao seu estatuto de funcionário; 6. Ver o seu trabalho avaliado imparcial e equitativamente, com direito a recurso; 7. Ser ouvido em procedimentos disciplinares, com direito a recurso de situações injustas; 8. Exercer todos os seus direitos como ser humano, cidadão e trabalhador, intervindo publicamente sobre condições de dignidade e de sucesso do exercício da sua profissão.

No âmbito da ética e deontologia profissional, importa destacar as dimensões afetivas e éticas da profissão docente, por serem aspetos estruturantes da identidade profissional docente, influenciando-a e associando-se à própria conceção de docência.

“... as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constituem elementos importantes da sua

profissionalidade e do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional.” (Estrela, 2010, p. 8)

Ética, na sua origem “propriedade do caráter”, remete para um conjunto de princípios gerais individuais, para agir bem, sem prejuízo do próximo. Ser ético implica cumprir os valores estabelecidos pela sociedade em que se vive. Ter ética profissional é responder a todas as atividades da profissão, seguindo os princípios determinados pela sociedade e pelo seu grupo de trabalho. Uma vez que os valores éticos são o âmago da ação educativa, importa conhecer os valores éticos que os professores portugueses destacam, por ordem decrescente: “respeito, honestidade, responsabilidade, verdade, trabalho, dignidade, tolerância, esforço, solidariedade, autenticidade, liberdade, amizade”, altruísmo e beleza (Estrela, 2010, p.83). Do seu estudo, pode constatar-se que os valores a que dão prioridade são a responsabilidade, o bem do aluno e o respeito, além da justiça, honestidade e dignidade. Segundo Estrela (2010), os princípios éticos estão impressos na deontologia que, de caráter mais geral, abstrato e fundamentado, se define como ética profissional ou ética aplicada a situações profissionais gerais, portanto, baseada numa ação orientada por princípios éticos. A ética profissional e a deontologia, frente-e-verso da mesma atitude-ação são, portanto, complementares.

Por outro lado, a moral implica um conjunto de normas, obrigações e interdições que se associam à vivência em sociedade, privilegiando o sentido comunitário da atitude valorativa. E o interessante é que a docência exige constância entre razão e sensibilidade, entre a certeza da norma e a dubiedade da vida, gerindo também o equilíbrio entre a ética racionalista e a ética contextualizadora.

“uma ética racionalista que não atende aos contextos e uma ética contextualizadora focada na proximidade afectiva e que se afasta de princípios gerais.” (Estrela, 2010, p.84)

Na profissão docente estão sempre presentes as dimensões afetiva, ética e deontológica (Estrela, 1986, 1992; Estrela & Caetano, 2010; Nóvoa, 1991b; Silva, 1997; Domingo, 2003). O pensamento ético dos professores “constitui uma afirmação clara do seu caráter ético e uma negação da antinomia entre racionalidade técnica e racionalidade prática” (Estrela, 2003b, p.1). Prestar uma especial atenção à dimensão emocional da docência, especialmente na sociedade atual emocionalmente iletrada, incapaz de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções (Sharp, 2001), tenderá a diminuir o fosso entre “dimensão cognitiva e técnica” e “dimensão emocional e afetiva”, opondo-se à escola racionalista, massificada e repressora dos afetos, típica de uma formação profissional docente tecnicista.

E, de facto, os professores sentem vontade e necessidade de desenvolver a sua capacidade de autorregulação emocional, fundamental na melhoria do desempenho profissional e no seu bem-estar. A formação pode potenciar esses desejos e crenças, estimulando a reflexão e o

autoconhecimento (no processo de desvendar crenças sobre a profissão-emoções), e substituindo crenças por outras mais adequadas, associadas à aquisição e desenvolvimento da literacia emocional. Por isso, os professores podem e devem aprender a gerir e a rentabilizar as emoções dos alunos e dos seus pares, orientando-as para finalidades educativas. Trata-se de aprender a regular as suas próprias emoções, consoante as suas finalidades e valores educativos, que participam da gestão pedagógica, consequente na regulação emocional dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem. Interpretar e regular as emoções dos discentes permite regular a disciplina, criar empatia e reforçar a autoridade, necessárias à real aprendizagem. Saber ler as emoções permite estruturar melhor a relação pedagógica até com pares profissionais, facilitar a criação de um clima afetivo propício às aprendizagens sem, contudo, nunca perder de vista a concretização das finalidades educativas, inerentes ao ato pedagógico e ao ato avaliativo. Estar atento às emoções que são experienciadas em aula pelos alunos/professores, geri-las transversal e verticalmente, utilizando-as pedagogicamente, também passa por ensinar os alunos e os avaliados a expressarem devidamente os seus sentimentos, preparando-os, simultaneamente, para aprenderem a interpretar os seus sentimentos e os dos outros. Uma gestão dos sentimentos e das emoções adequada tem consequências na vida emocional dos alunos e dos professores, favorecendo a autorregulação das suas manifestações emocionais. Daí, a necessidade de a formação de professores promover programas ajustados às necessidades dos formandos: ao seu perfil emocional e experiências afetivas.

A formação docente deve capacitar os formandos para distinguir sentimentos e emoções, próprios e dos outros; construir mais autoconhecimento; desenvolver maior capacidade para gerir conflitos e menor fragilidade às críticas alheias. O desenvolvimento dessas competências pessoais e sociais aumentará a resiliência, a autoestima e o bem-estar docente, consequente no ambiente relacional, bem-estar e sucesso escolar dos alunos e professores. Numa sociedade de vizinhanças amplas e muitas vezes anónimas, em que o ser humano revela dificuldades em exprimir convenientemente as suas emoções e sentimentos, assumir a educação e a formação emocionais como um imperativo ético dos professores contribuirá para mais justiça e solidariedade. Por isso, é essencial questionar as crenças, certezas e métodos. Monteiro (2005) corrobora a tese que a profissão não se reduz a uma dimensão funcional e instrumental, mas possui uma forte dimensão ético-deontológica. As profissões de educação ou “profissões de desenvolvimento humano” (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010) exigem-no, como condição fundamental.

Promove “a dignidade e projeta o estatuto das profissões da educação. É uma insígnia de profissionalidade, [a] quinta-essência de uma cultura profissional.” (Monteiro, 2005, p.9)

Nesta senda, Goodson (2008) defende o “profissionalismo de princípios”, referindo-se à nova era da profissionalização e de profissionalismo, direcionada para as definições morais e éticas. Correia

e Matos (2001) argumentam também nesse sentido. “A profissionalização aumenta quando, numa profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética.” (Perrenoud, 1993, p.137). A profissionalização expressa-se na prática da profissão de ensinar (Altet, 2002) ou na profissionalidade (Hargreaves, 2000; Perrenoud, 2002; Goodson, 2008). É a profissão em ação, da qual fazem parte “formas de fazer”, reconhecidas e legitimadas no e pelo grupo profissional, mobilizando saberes, procedimentos e competências na ação (Altet, 2002; Sacristán, 1991), tal como a capacidade de identificar e resolver problemas em contexto, cuja incerteza implica um grande envolvimento pessoal (Perrenoud, 2002).

A profissionalidade docente exige “pensamento e ação”, pautados por uma ética e deontologia profissionais, autonomia na tomada de decisões, conhecimento profissional recetivo à atualização e construções coletivas, privilegiando o trabalho cooperativo e escolas, organizações aprendentes (Sanches, 2002). Um profissional é capaz de refletir em ação e de se adaptar à diversidade e complexidade dos problemas, em contextos imprevistos na sala de aula.

Um profissional “é uma pessoa dotada de competências específicas, especializadas, que assentam numa base de saberes racionais, reconhecidos, provenientes da ciência, legitimados pela universidade ou resultantes da prática” (Altet, 2002, p.26). E tem “capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre a sua prática para a reestruturar.” (Perrenoud, 1992, p.13)

3.2. Afetiva e emocional

Os valores afetivos no processo de ensino-aprendizagem são de crucial importância e, longe de linearidade, suscitam dilemas de caráter ético, que decorrem também da relação do professor com a necessidade de manter a disciplina, com o desenvolvimento curricular, com a escola, com o ministério da educação, com a profissão, com as famílias e consigo próprio (Estrela, 2010). Segundo Seibert, Nascimento, Vilani, Silva e Brancer (2006), a aprendizagem é um processo evolutivo, que depende muito do relacionamento do aluno com a aprendizagem e com a figura do professor. Ensinar não se resume a uma tarefa objetiva e concreta, mas implica vivências, experiências interativas e trocas recíprocas entre aluno-professor, num ambiente favorável. Assim, o professor é o grande estratega, com conhecimento do seu espaço de atuação para decidir como atuar, saber onde quer chegar e com que elementos pode contar.

“O professor é responsável pelo ambiente de sua sala de aula, ele deve cuidar para oportunizar a manifestação dos melhores pensamentos e de sentimentos nobres, pois, assim a criança se sentirá atraída pelo estudo, porque se encontrará fortalecida. Este preparo começa na mente do docente, que deve ordenar seus pensamentos, habituar o uso da reflexão antes de atuar com o aluno e fazer as tarefas com gosto. É preciso tornar tudo estimulante, usar da correção individualmente e em forma de raciocínio. Há de despertar na criança o interesse pela própria vida, além de dar elementos para que ela construa o conceito de estudo.” (Vieira, 2006, p.61)

Os afetos, etimologicamente um “estado psíquico ou moral (bom ou mau), afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade”, significam atualmente um “sentimento terno de adesão por uma pessoa ou um animal” ou “afinidade, ligação espiritual terna em relação a alguém ou a algo”. Logo, os afetos são fundamentais no processo da aprendizagem, porque afloram a sensibilidade, tornando tudo mais significativo e, portanto, inesquecível (é o caso do efeito surpresa na arrumação diferente da sala; uma mensagem no quadro no início da aula; uma fotografia de grupo no final do período letivo; a ajuda no momento certo; saber ouvir, quando menos se espera). Um afeto na palavra ou no gesto predispõe a aprender, a superar-se e a estimular a vontade de ser mais feliz. Sem o afeto, nada se constrói, porque ele é a manifestação sincera de querer ajudar o outro a ser, criando vínculos entre professor-aluno e professor-professor, os quais pressupõem o interesse e o conhecimento do outro (saber o quê, o porquê e o para quê). Para que o aluno aprenda é necessário que ele queira e se autorize a aprender. Caso contrário, bloqueios de vária ordem impossibilitam a aprendizagem.

Em suma, a construção do conhecimento pelo aluno depende da formação de um vínculo positivo com quem o ensina, pela confiança desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, a crítica negativa altera nefastamente o comportamento do aluno, uma vez que o educador lhe revela não acreditar na sua capacidade de aprender e mostra não estar disponível para examinar a melhor peculiaridade do aluno, para o saber motivar. Curiosamente, o mesmo ocorre entre os pares profissionais. Neste sentido, a inteligência emocional destaca as relações afetividade-pensamento-ação, com pertinência funcional, tanto na educação emocional dos professores como na dos alunos, em quatro eixos de análise, de crescente complexidade: (1) da percepção e expressão das emoções, (2) à sua compreensão e análise, (3) passando pela sua regulação reflexiva, (4) até à facilitação do pensamento (Salovey & Mayer cit. por Letor, 2006).

O “modelo misto” de inteligência emocional, desenvolvido por Goleman (2006), apresenta cinco categorias ou áreas-chave: (1) Autoconhecimento (conhecer os próprios sentimentos, avaliar com precisão o que se é capaz de fazer, quando se precisa de ajuda, e quais os próprios nós emocionais); (2) Autogestão (manter as emoções sob controlo, quando se está perturbado, controlando explosões, discutindo calmamente sobre as divergências e evitando atividades geradoras de autopiedade ou pânico); (3) Motivação (para o bem da alegria pessoal, curiosidade ou satisfação de ser produtivo); (4) Empatia (habilidade e prática da leitura das emoções dos outros, para respostas adequadas); (5) Habilidades sociais (aplicar a empatia, saber negociar as necessidades dos outros e equilibrá-las com suas próprias, incluindo encontrar um espaço comum com os outros, gerindo as relações no ambiente de trabalho e ser persuasivo).

Goleman (2006) sugere estratégias para um melhor autoconhecimento das próprias emoções: escrever um diário de emoções, interrogar os outros sobre si, manter a calma e meditar até recuperar o controlo; para a autogestão das emoções: quebrar rotinas e direcionar a atenção do que incomoda, canalizar a energia emocional para algo produtivo, desistir do controlo de impulsos

intensos e procurar ajuda profissional; para a motivação: realizar ações que permitam alcançar os objetivos, identificar valores, para manter a coerência no que se acredita, encontrar estratégias para descobrir o que se quer da vida; para a conquista do que se pretende: treino de paciência e persistência. Para o exercício da empatia, já que nas relações estão em causa um conjunto de sentimentos, desejos e medos de si e dos outros, Goleman (2006) propõe também três estratégias: calar e ouvir, sem preconceitos nem ceticismo; experimentar uma posição contrária à própria, assumir a posição do outro ou pontos de vista diferentes; e tentar entender, investigar sobre o assunto e pensar sobre o que os outros dizem, porque a compreensão é fundamental.

No âmbito das habilidades sociais, Goleman (2006) sugere ser capaz de entrar em sintonia com os sentimentos de outra pessoa, entender como ela pensa sobre os assuntos, colaborar e trabalhar em equipa, etc. Todas essas habilidades podem ser aperfeiçoadas, com a ajuda de um mentor. Para resolver conflitos, sugere ainda um percurso: (1) identificar e lidar com as suas emoções (tempo para desabafar antes de retornar ao problema e lembrar o outro, antes de criticá-lo, de que se preocupa com ele); (2) com calma, concordar sobre qual é, verdadeira e realmente, o problema; (3) buscar soluções mutuamente benéficas; (4) terminar em tom cooperativo, com todos os envolvidos em sintoma, pois a última intenção verbalizada deve ser sempre construtiva. Mas Goleman (2006) estudou também a inteligência social que, com um caráter específico, serve a eficácia das relações sociais, através de dois constituintes: a consciência social (empatia primária ou capacidade de estar em sintonia com o outro, por exemplo através da linguagem gestual; a sintonia ou capacidade de escutar, promotora de uma maior conexão, capacidade exigível aos líderes; a acuidade empática ou competência essencial da inteligência social, que permite prever e, por isso, assegura o controlo de situações de conflito e permite estabelecer um clima favorável; a cognição social ou compreensão do modo de funcionamento do mundo social, possibilitadora de corretos modos de agir face às regras implícitas e explícitas); e a facilidade social (sincronia ou interação perceptiva adequada de sinais não verbais; a autoapresentação segundo as expectativas quanto ao carisma pessoal; a influência ou orientação das interações sociais com tato e autodomínio; o interesse ou sensibilidade às necessidades e interesses dos outros, para atitudes de apoio e ajuda).

3.3. Integradora da teoria-prática

Neste contexto, importa refletir sobre o poder da experiência e da capacidade de adaptação docentes. Segundo Monteiro (2001), as investigações acerca da especificidade da experiência educativa escolar trabalharam com a categoria “conhecimento escolar”. É um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado com o saber científico de referência, mas diferente dele, criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e quotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspetiva pluralista. O ato educativo é racionalmente

preparado e justificado previamente, mas pode tornar-se incompatível, numa atividade de múltiplas relações humanas, dinâmicas sociais, conflituais, inovadoras e concorrenciais. O professor transmite bens culturais, científicos e técnicos, no espaço da sala de aula, e através da sua ação dentro de uma escola, gere também, no espaço das vivências quotidianas da escola, a marginalidade, as difíceis perspectivas futuras, o abandono escolar, a indisciplina/conflitos, etc. A prática docente exige hoje novos desafios, incompatíveis com o modelo tecnológico, fazendo emergir um outro, com outros modos de saber, face às práticas sociais e à subjetividade de docentes e alunos. Calderhead (1987) entende “ensinar” como atividade “reflexiva, pensante”, pois o professor é um profissional, detentor de conhecimentos especializados, formal em diversas áreas, adquiridos durante a formação e na/pela experiência (currículo, métodos de ensino, conteúdos, comportamento das crianças e outros, os quais se completam com a informação resultante da experiência de trabalho, em numerosos contextos e com diferentes materiais), utilizando os seus conhecimentos de especialista, no seu trabalho diário, e do “ensinar como uma atividade profissional”. Como o fim último é a educação dos seus alunos, na prática, ele responde perante diversas pessoas e entidades (pais, direção, decisores políticos, inspetores, etc.), que influenciam a sua conceção de boa prática ou limitam as condições de execução do seu trabalho.

Sem consenso sobre o que é uma boa prática, surgem contradições, mas também dissonâncias com as próprias crenças individuais do professor. O professor enfrenta situações complexas e imprevisíveis. A especificidade do trabalho do professor exige o uso do seu conhecimento para enfrentar uma “barragem constante de situações complexas” (Calderhead, 1987, p.3). É o caso das decisões tomadas no momento, procurando um compromisso entre múltiplos custos e benefícios. Muitos dos problemas profissionais são complexos e ambíguos, obrigando ao uso do conhecimento de especialista, para a sua análise e interpretação, avaliando e tomando decisões à medida que surgem (a pensar no interesse dos seus alunos). Ao contrário de outras profissões, ensinar é uma atividade marcada pelo pouco espaço e tempo para a reflexão e produção de conhecimento na ação, de suporte à sua análise e interpretação, dada a urgência das tomadas de decisão. Por isso, a atividade profissional docente exige o desenvolvimento de competências para a ação, adaptadas ao contexto, só possível através de uma prática repetida e refletida. Atualmente, a profissão docente inclui os professores como parte integrante e referencial do profissionalismo docente, enquanto professor reflexivo, inovador e interrogativo sobre as realidades e interventivo em contextos múltiplos (Esteves & Rodrigues, 2002). Uma perspetiva que permite compreender melhor a avaliação do desempenho docente, de acordo com o modo como apreendem e o modo como se formam (e o que aprendem) os professores avaliadores, no desempenho dessa função.

Apesar da análise do conhecimento científico, como padrão de referência de qualidade, ter induzido à desqualificação do trabalho docente, por não atender sempre às especificidades culturais do conhecimento mobilizado pelo professor, muitos autores procuraram ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais docentes e, apesar de abordagens teóricas

distintas, conseguiram aproximações entre elas (Puentes, Aquino & Neto, 2009; Monteiro, 2001). Por exemplo, Fenstermacher (cit. por Monteiro, 2001) sintetiza duas categorias nos estudos sobre o conhecimento, informação e comparação entre professores experientes e principiantes.

Sobre conhecimento prático. Destaca a preocupação inicial com a planificação e a tomada de decisões. O foco é a forma como os professores identificam os problemas, dão respostas a solicitações do ambiente da sala de aula, elaboram planos, tomam decisões e avaliam soluções alternativas e, centram-se depois no estudo das diferenças entre professores experientes/professores recentes. Critica-se a centralidade do processo cognitivo em detrimento do conhecimento utilizado pelos professores para ensinar. Perscrutam-se alguns aspetos do pensamento do professor, as suas características e a qualidade para um ensino com sucesso, à semelhança de investigações processo-produto. As conclusões sobre professores experientes salientam: são especializados num domínio específico, apresentam um conhecimento elaborado sobre modelos de sala de aula, curriculum e alunos, e aplicam, por isso, rapidamente o que sabem a cada caso, e o seu conhecimento está organizado em torno de conceitos interpretativos e proposições, que refletem o contexto em que se desenvolvem as suas ações. Angulo (cit. por Mesa, 2001, p.65), nessa linha de investigação do “conhecimento docente”, debruça-se sobre questões diretamente relacionadas com o conhecimento prático e da profissão, que por sua vez integram os estudos ecológicos (conhecimento pessoal prático, representado por Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1985); epistemologia da prática, com base no trabalho de Schon e representada pelos trabalhos de Munby, Russel e outros investigadores canadianos, apontando para duas perspetivas (estudos sobre o conhecimento da sala de aula e as investigações sobre o conhecimento prático).

Berliner (1987) estudou as diferenças entre o conhecimento dos professores principiantes e o dos experientes, destacando que os experientes apresentam esquemas (redes de conhecimento para a compreensão da prática) mais elaborados e um repertório de textos (conhecimento que orienta a rotina das respostas), desenvolvidos ao longo de anos de experiência. Assim, o que define um “especialista” é a sua capacidade para aprender com a reflexão sobre a experiência, tornando-se mais discriminativo na compreensão da ação e com mais recursos para mobilizar. Clark e Yinger (1987) reforçaram essa conclusão: os “professores peritos” distinguem-se dos “professores recentes” pelo seu “conhecimento-em-ação” e pela sua capacidade para “refletir-na-ação”, usando o conhecimento para identificar e analisar situações únicas. O conhecimento é construído e (re) inventado através de experiências repetidas e refletidas na atividade diária. Carter e Doyle (1987) advogaram a pertinência de saber como aprendem através da experiência, por faltarem melhores conceções do conteúdo e de organização do domínio específico do conhecimento docente e do processo pelo qual esse conhecimento é adquirido. Justificam que o conhecimento docente não pressupõe que o perito em ensino seja a soma de repetidas experiências bem-sucedidas, mas o resultado da articulação que faz entre elas, através da reflexão, esquecendo o crescimento que decorre através da experimentação de insucessos.

Sobre o conhecimento didático do conteúdo. Os estudos incidem no conhecimento prático pessoal, teorias implícitas, conhecimento da sala de aula e teorias emergentes sobre como os professores usam o conhecimento para organizar e executar as suas aulas. Focalizam-se na complexidade interativa, na sala de aula, do ensino e do pensamento-em-ação (Elbaz; Connelly & Clandinin; Schon; Munby; Russel; Doyle; Carter; Leinhardt, Greeno & Pinnegart, cit. por Carter, 1990). Apesar das suas diferenças, estes estudos atentam na ação, na aula, centrando-se nas imagens, metáforas e teorias tácitas, usadas pelos professores, para dar sentido aos acontecimentos ocorridos no local. As investigações aprofundam o conhecimento que os professores possuem sobre o conteúdo que ensinam e a forma como transformam esse conhecimento num ensino compreensível e aprendível (Shulman, 1987; Grossman, 1990), com grande pertinência (Carter, 1990; Driel, Beijgaard & Verloop, 2001).

Na “mudança que vem ocorrendo na investigação denominada originalmente de ‘pensamento do professor’, é uma investigação mais comprometida com os conteúdos que os professores ensinam.” (García, 1992, p.4)

Em geral, reconhece-se que o professor possui várias teorias: teorias implícitas, crenças ou convicções (Esteves, 2009), nos saberes produzidos pela ciência e nos construídos por si. Em suma, segundo Carter (1990), os estudos sobre o conhecimento prático e o conhecimento didático do conteúdo contribuíram para uma melhor compreensão acerca do conhecimento e do aprender a ser professor. Assim, tanto investigadores como práticos produzem teoria sobre questões científicas acerca da realidade, para a construção de modelos teóricos explicativos (no sentido clássico, explicam a realidade, mediante a proposição de um modelo descritivo-explicativo) e questões de ordem praxeológica, para produzir fundamentos de uma prática. Na verdade, os professores não podem agir sem uma representação da ação. É uma teoria de cariz etnográfico, na procura da perspectiva “insider” (Anderson & Herr, 1999), que despoleta estudos sobre a “caixa negra” da escola (Lessard, 2009), permitindo descrever e compreender a vida quotidiana do professor, uma realidade diferente da perspectiva do meio académico (Korthagen, 2010): “práticas sociais significativas” (Chaikin & Lave cit. por Korthagen, 2010).

Korthagen (2010) questiona modos de conciliar a ótica da aprendizagem situada (explica a dimensão social da aprendizagem) e a da teoria cognitiva (descreve as características do conhecimento e o seu desenvolvimento), propondo uma perspectiva integradora de ambas, numa nova relação entre teoria-prática, reconciliando a ótica da aprendizagem situada, na perspectiva da aprendizagem cognitiva. “as duas perspectivas representam dois ingredientes complementares de uma visão integradora do aprender a ensinar” (*ibidem*, p.103). O modelo integrador tem como princípio básico subjacente o reconhecimento de que todo o conhecimento, incluindo o científico, é originalmente enraizado nos contactos das pessoas com as situações concretas, influenciado por

valores sociais, pelo comportamento dos outros, por perspectivas implícitas e metáforas. “aprender é parte integrante da prática social gerada no viver no mundo” (Lave & Wenger, 1991, cit. por Korthagen, 2010, p.103). O modelo integrador subdivide-se em três fases, que Korthagen (2010) esclarece:

1ª fase. Forma-se a “gestalt” ou entidade dinâmica e constantemente em mudança, envolvendo o todo da percepção do professor sobre a situação (simultaneamente a sua percepção sensorial do ambiente, contexto e imagens, sentimentos, necessidades, valores e tendências de comportamento decorrentes da situação). Assim, o ser humano apreende a realidade como um todo e o conhecimento interliga aspetos cognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais. Os professores reagem sem muita reflexão e a sua ação baseia-se em imagens, sentimentos, noções e valores, necessidades ou inclinações, comportamentais inconscientes e, maioritariamente, numa combinação desses fatores, inconscientes e de forma interligada num todo (“gestalt”). Mobilizam-nos de forma rápida e espontânea, com base num sistema experiencial corpo-mente, de processamento rápido de informação. A experiência de situações similares múltiplas possibilita o “desenvolvimento da consciência”, com base na percepção, permitindo-lhe discernir aspetos do fenómeno.

A gestalt possibilita “uma visão da cognição como dialética entre pessoas agindo e as situações nas quais a sua atividade se desenvolve, ou seja, o conceito de gestalt permite Gestalt (holística) (organização lógica das relações no esquema) Esquema (rede de elementos e relações) Experiências com exemplos concretos, para compreender o indivíduo como uma pessoa constituindo um todo.” (Korthagen, 2010, p.101)

2ª fase. A construção de esquemas, redes de conceitos e de relações entre eles permite descrever a prática, resultado do trabalho de reflexão sobre uma situação e a respetiva ação, comparando-a a outras situações idênticas. Se essa construção está enraizada na situação, a transição para o esquema é marcada por uma “des-situação” do conhecimento, para a obtenção de uma “situação generalizada” (Korthagen, 2010, p.101). Neste nível, o objetivo é encontrar respostas para agir em determinadas situações. O prático está mais interessado em ter consciência da percepção do fenómeno, que lhe permita saber como agir no aqui-e-agora. Mas, com o tempo, os esquemas e até o conhecimento teórico podem tornar-se autoevidentes e ser usados de forma menos consciente. Como se o esquema ou teoria fossem reduzidos à gestalt ou, como diz Day (2001, p.48), “o conhecimento explícito sobre a prática rapidamente se torna implícito, imerso na própria prática”. As experiências, adequadas à criação de gestalts bem-sucedidas, promovem a reflexão, um potencial para a abstração do esquema, que leva à criação de teoria. Contudo, a teoria só pode emergir se os docentes tiveram o desejo de uma compreensão mais profunda (implica estudar e desenvolver uma variedade de noções sobre um assunto considerado pertinente; conduz à

necessidade intrínseca de as ver todas, numa só estrutura; e tende a reorganizar o esquema na forma de uma teoria). A construção da teoria pode surgir da necessidade de organizar e ordenar a complexidade do esquema: o professor elabora uma organização lógica, da complexa rede mental, onde a teoria cognitiva pode desempenhar um papel importante, com as suas muitas formas de explicação de transferência de conhecimento (esquemas, quadros, entre outros).

3ª fase. A construção de uma teoria corresponde ao terceiro nível de aprendizagem, na busca da compreensão universal, de um conjunto de situações semelhantes, em que diversos esquemas se interligam, dentro de uma teoria coerente. Segundo Korthagen (2010), os professores geralmente não atingem este nível, na medida em que a sua preocupação central é encontrarem princípios e orientações para agirem numa situação particular, e não a construção de teorias científicas. Ensinar é, em grande parte, uma atividade orientada pela gestalt. Logo, a apresentação teórica é insuficiente para influenciar as perceções que orientam a gestalt, motivo por que muita da teoria na formação docente raramente é posta em prática. Elevar a teoria sobre a prática ou basear a formação para a docência na transmissão da teoria é improdutivo (Clemente & Ramírez, 2008; Korthagen, Loughran & Russel, 2006). O nível 3 do modelo explica algum do insucesso dos programas de formação teóricos e fundamenta teoricamente a perspetiva realista da formação de professores, defendida por Korthagen (2010). O papel importante da teoria, veiculada pela formação, ocorre na transição do “nível do esquema” para o “nível da teoria”, justificando-a e sustentando-a. No entanto, nem todos os momentos da formação de professores são adequados à apresentação de teoria, pois a ação orienta as necessidades e exigências do formando na procura dos esquemas mais adequados. O 3º nível ajuda a identificar os momentos de possível transição para o nível da teoria, após um conjunto de experiências práticas suficientes, de uso consistente da teoria, de forma a facilitar o acesso ao nível de redução-abstração. Só assim a apresentação da teoria não colide com a experiência e poderá encontrar o seu lugar, na prática dos professores.

Este é um modelo construído, dupla e simultaneamente, sobre a perspetiva individual (a história pessoal individual de cada professor influencia a forma como dada situação é percecionada e compreendida, podendo originar em diferentes pessoas gestalts diversos) e a perspetiva social (a gestalt só pode ser considerada no contexto social que evoca e das relações entre as pessoas que o marcam). A forma como as disposições individuais e sociais se combinam determina os esquemas e as teorias que os professores desenvolvem, numa complementaridade das perspetivas sociocultural e construtivista, em que “... aprender é simultaneamente um processo de auto-reorganização e um processo de enculturação que ocorre durante a participação em práticas sociais, frequentemente interagindo com outros” (Coob cit. por Korthagen, 2010, p.103).

Roldão (2008) prefere o conceito “ação de ensinar” ao de “prática docente”. Argumenta que, apesar da função de ensinar ser socio prática, o saber que invoca é “intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Defende que a construção do saber docente tem de ser, durante o processo formativo, “assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação

profissional docente, sua e observada noutros” (Roldão, 2008, p.182). Atualmente, a perspectiva dominante é a de que teoria e prática devem integrar-se, cabendo à reflexão operacionalizar essa integração (Laursen, 2007). Um ziguezague entre teoria e prática, que Raymond e Lenoir (1998) assumem ser fundamental para a construção de uma base de conhecimento específico do trabalho docente, cuja formalização deve ser reconhecida como uma estratégia de profissionalização do trabalho docente. Mas é um saber que deve ser explicitado, debatido e formalizado, para se assumir como um saber coletivo de profissionais com capacidade coletiva de “deliberar” sobre a prática. Também segundo Esteves (2002), o saber especializado não deve ser excluído. É uma apropriação dos professores. Trata-se de estreitar o desenvolvimento de competências dos docentes, para construir conhecimento científico, ao serviço dos problemas do exercício profissional, e de uma atitude de aceitação e suporte dos especialistas (*ibidem*, p.73).

Em suma, as práticas traduzem saberes, construídos a partir das práticas. A produção do saber e a sua aplicação implicam-se mutuamente. Ambos produzem pensamento e conhecimento. A função social da ciência é provar que as crenças dos professores, que fundamentam as suas práticas, podem dar lugar a modelos praxeológicos (teorias que derivam da prática), quando validados, e testar as suas teorias, enquanto suporte de modelos de ação (Hadji, 2001).

“A profissão docente exerce-se por delegação social e assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (...) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo.” (Estrela, 2010, p.67)

No presente estudo, interessa perceber como é que as experiências do professor, no papel de avaliador dos seus pares e os contextos em que decorreram, contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Considerando que os professores passam por diferentes etapas no seu processo de aprendizagem e que são novas e complexas as situações em que se encontram, parte-se do pressuposto que os professores são “peritos adaptativos”, ou seja, professores prontos para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Nas atuais condições sociais em constante mudança, é pedido aos professores que saibam combinar competência com capacidade de inovação. Neste contexto, as investigações apontam para diferenças entre os professores em função da idade e do desenvolvimento do conceito de “perícia”. Da investigação já realizada ressalta o contraste entre professores peritos e professores principiantes.

Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005) definem o professor perito adaptativo como o mais preparado para a aprendizagem ao longo da vida. Com pelo menos cinco anos de experiência (apesar de não ser condição única), é mais constante e especialmente dedicado e detém um “elevado nível de conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante” (Bereiter & Scardamalia, 1986, p.10).

Neste estudo, o conceito de professor perito adaptativo é central, porque implica a reflexão do docente sobre a sua conduta, com uma elevada quantidade de conhecimentos, de nível profundo e de multiníveis, com inúmeras ligações intra e internível (Berliner, 1986) e detém uma enorme complexidade de competências, apoiando-se numa estrutura complexa e abstrata de representação dos problemas, que sabe assinalar e rememorar, com controlo voluntário e estratégico do processo de pensamento-ação. Refere-se a um modo de ser e de estar, implícito no desempenho da função de professor avaliador dos seus pares.

Bereiter e Scardamalia (1993) distinguem ainda dois tipos de perícia: a “perícia cristalizada” que corresponde ao desenvolvimento da utilização de aprendizagens experienciadas para a resolução adequada das tarefas; e a “perícia fluída ou adaptativa” quando, face a situações novas e desafiantes, se desenvolvem capacidades que correspondem a saber quando, porquê e como utilizar o amplo conhecimento que se tem; assim, progridem a cada situação inédita que enfrentam. Neste sentido, Bransford, Derry, Berliner e Hammerness (2005) aludem ao “perito rotineiro”, que desenvolve competências, que vai aplicando com gradual eficácia, ao longo da vida profissional, distinguindo-o do “perito adaptativo”, que apresenta mais abertura para modificar competências, especializá-las e ampliá-las, sistematicamente.

Em suma, quanto maiores são os benefícios retirados das oportunidades de aprendizagem maior é a articulação entre inovação e eficiência, aproximando-se o perito da adaptabilidade ótima, a desejável, enquanto padrão para o desenvolvimento profissional dos professores avaliadores.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1. Conceções, princípios e dimensões

O conceito de desenvolvimento profissional é fulcral neste estudo, porque salienta a importância do sujeito como fonte de saber, que analisa e interpreta a realidade (Boudon, 1979; Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995; Candy cit. por Moura, 1998).

O desenvolvimento profissional é “... uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.” (Marcelo, 2009, p.7)

No final dos anos 70, a corrente humanista acentuou a necessidade de o indivíduo desenvolver-se (Rogers, 1965; Maslow, 1970). Esta investigação põe a tónica no desenvolvimento profissional (Schon, 1983, 1987; Zeichner, 1993) e destaca a importância da análise do percurso biográfico do sujeito, evocando as inúmeras aprendizagens que o adulto efetua, ao longo da vida. Assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre com professores em formação contínua, segundo García (1999), orientado para a prática docente, com carácter evolutivo. Os professores, em atividade constante de aprendizagem, tendem a evoluir na sua atuação prática e em relação aos seus conhecimentos teóricos, relacionados com essa prática, o que pressupõe uma reorganização de novos saberes, relacionados com a prática, através da reflexão-na-prática e sobre-a-prática, conforme preconiza Schon (2000). É também um processo interpessoal, que envolve relações entre sujeitos, através de atividades de partilha, em que os docentes expõem as suas posições e avançam nos seus conhecimentos, saberes e atuações. Aprendem e desenvolvem-se, reconstruindo os seus conhecimentos a partir da interação com os outros (Vygotsky, 2008). É o caso premente dos professores avaliadores (com professores avaliados e seus pares avaliadores), no processo de avaliação do desempenho docente.

As atividades de desenvolvimento profissional docente só existem inseridas num contexto significativo para o professor. Para o adulto, as características de aprendizagem estão significativamente ligadas às suas necessidades pessoais e estão interrelacionadas. Por consequência, necessitam associar-se à sua prática concreta. Este processo envolve a escola, que poderá facilitar espaços de diálogo e beneficiar dessa aprendizagem docente. Mas o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, com algum carácter sistemático, para promover o crescimento e a evolução do docente, com disponibilidade para aprender e ensinar, detentor de crenças, valores, conhecimento sobre as matérias que ensinam e o modo como as lecionam, as suas experiências

passadas e fragilidades profissionais. O desenvolvimento profissional pressupõe a busca de uma identidade profissional, na forma como se auto e hétero definem os docentes, num processo individual e/ou coletivo, mas concretizado basicamente no local de trabalho, através do desenvolvimento de competências profissionais, experiências diversas e diferentes (formais, não formais e informais). Implica um compromisso pessoal, motivado e apoiado pela escola, políticas educativas, comunidades e contextos escolares. Exige um esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação (Marcelo, 2002).

Sendo a profissão docente uma profissão de conhecimento, importa ampliar, aprofundar e melhorar a competência profissional e pessoal, num instinto de sobrevivência ativo, diariamente (Zabalza, 2000). O desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagens ao longo da vida, significativas, experienciadas, construtivas, transformadoras e criativas, refletidas, práticas e emocionais, em contextos concretos, que tendem para o construtivismo, ou seja, aprender de forma ativa, implicando-se nas tarefas de ensino, de avaliação, de observação e de reflexão, integrando conhecimentos prévios nas novas experiências, confirmando-os ou infirmando-os e, neste último caso, transformando-os, dando início a um processo de mudança, no quotidiano da escola. Neste estudo, e dentro destas perspetivas, interessa perceber como se constrói um professor avaliador e como é que as experiências de avaliação dos seus pares, e os contextos em que decorrem, têm vindo a contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

No século XXI, é indubitável a velocidade do conhecimento e a sua constante transformação. Ser professor é cada vez mais um desafio e manter a eficácia ao longo do tempo, uma provocação e/ou um estímulo maior ainda. Daí a necessidade de continuidade e de evolução, numa atitude de permanente indagação, formulação de hipóteses e procura de soluções. O desenvolvimento profissional tem um efeito positivo no sistema escolar ao traduzir-se também na melhoria da qualidade da Educação. Acresce que, segundo o relatório da OCDE (2005), a qualidade do professor e o modo como ensina são fundamentais nos resultados escolares dos alunos (Cochran-Smith & Fries, 2005, Darling-Hammond, 2001).

É “... todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores.” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, p.234-235). “Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as suas próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente.” (Oldroyd & Hall, 1991, p.3). “... implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. (...) preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heidman, 1990, p.4).

Traduz-se em “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas.” (Bredeson, 2002, p.663). “É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu

compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, p.4). O desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo, à medida que se ganha experiência, sabedoria e consciência profissionais, em que evolui também a construção gradual de uma identidade profissional. A construção de uma identidade profissional e do desenvolvimento profissional são indissociáveis, uma vez que se mantém num ciclo de interligação, em que um fomenta o outro e vice-versa. A identidade profissional é um atributo intersubjetivo, composto por identidades inter-relacionadas, que se desenvolve ao longo da vida, num processo de (re) interpretação de si, como indivíduo, enquadrado num contexto escolar (e em vários contextos, em que o professor se move) e das suas experiências. O desígnio da profissão docente é, mais do que em qualquer outra, estar em permanente formação e disponível para o desenvolvimento profissional contínuo. Neste contexto, a formação continuada visa esse desenvolvimento, através de uma reanimação pessoal e profissional de novos conhecimentos e técnicas de ensino, de reorientação da perícia e das tarefas adequadas ao público-alvo, em conexão com as mudanças sociais. O desenvolvimento profissional pode ser realizado, de forma individual ou coletiva, ao longo da carreira profissional, quando se mobiliza a cultura docente para a ação, em prol da transformação da escola e do ensino, uma vez que os professores são sujeitos de “um fazer” e “um saber”, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social.

Fullan (1990) define desenvolvimento profissional, de forma abrangente, como qualquer processo ou atividade centrado no aperfeiçoamento de competências, atitudes ou atuações. Mas Day (1999) especifica o aspeto da continuidade, autogerida, ao longo da vida, dependente de fases específicas, experienciadas, aos níveis pessoal e profissional, e concordante com o desenvolvimento da instituição educativa, em que o docente trabalha. Mais tarde, Sparks e Hirsh (cit. por Marcelo, 2009) identificaram linhas de evolução, no conceito de desenvolvimento profissional, em dois modelos principais: (1) centrado no desenvolvimento individual dos docentes, de natureza fragmentada e desconexa, organizado em ações de formação, segundo orientações governamentais quanto às necessidades dos profissionais, geralmente fora da escola, para estudar os processos de ensino; (2) centrado no desenvolvimento da organização, coerente e orientado por objetivos, geralmente dentro da escola, tendo em vista a aprendizagem dos discentes, através de formas diversas de transmissão de conhecimentos e competências, por especialistas aprendizagem, para professores e para todos os implicados no processo de aprendizagem dos alunos, orientado para a criação de comunidades de aprendizagem (professores, alunos, diretores, funcionários), em que todos se consideram professor-aluno.

Segundo Marcelo (2009), entre as várias definições de desenvolvimento profissional, de diversos autores, existem três conceitos comuns (ter continuidade; ser um processo de longo prazo; ser

consequente), se houver as condições necessárias, capaz de produzir mudanças no conhecimento prático do professor (Driel, Beijaard & Verloop, 2001).

Howey (1985) identificou seis dimensões do desenvolvimento profissional: (1) o desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino através de atividades curriculares ou de competências na gestão das turmas); (2) o conhecimento/compreensão de si mesmo (imagem equilibrada de si próprio e da sua autorrealização); (3) o desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e de estratégias de transmissão de informação); (4) o desenvolvimento teórico (reflexão sobre a sua prática profissional); (5) o desenvolvimento profissional (o desenvolvimento que decorre da investigação); (6) o desenvolvimento de carreira (capacidade de adaptação e adoção de novos estatutos ou papéis educativos).

Diversos estudos revelaram que a participação em atividades formais de desenvolvimento profissional não altera as crenças dos professores, efetivamente, a não ser que haja uma prática confirmadora da sua utilidade e eficácia (Marcelo, 2009).

É um “processo lento, que se deve apoiar na perceção de que os aspetos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.” (Marcelo, 2009, p.16). “todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores.” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, p.234-235). Para a “melhoria da capacidade de controlo sobre as suas próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente.” (Oldroyd & Hall, 1991, p.3). Com “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas.” (Bredeson, 2002, p.663). “O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação [...]. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.” (Formosinho, 1991, p.238).

Todas as práticas de avaliação se repercutem nos intervenientes diretos, ora negativamente, paralisando-os ou destruindo as suas convicções e motivações, ora positivamente, dinamizando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Se a avaliação do desempenho pode aprisionar as pessoas e colocar-lhes rótulos, pode também ajudá-las a dar sentido à sua ação. Mas são inúmeras as condições para que uma prática de avaliação suscite, em cada um, uma dupla mobilização: maior compromisso com os seus projetos individuais e coletivos e o próprio desenvolvimento profissional (Paquay, 2004).

O objetivo de uma formação de professores, sustentada num processo de desenvolvimento profissional, marcado pela reflexão e supervisão (Lessard, 2009; Korthagen, 2004, 2005) desenvolve-se na-ação e pela-ação. Permite aos docentes atingir a fase de especialista, de bom professor que, segundo Shulman & Shulman (2004) será “o membro de uma comunidade

profissional preparado, motivado, capaz de ensinar e de aprender com a sua experiência de ensino” (*ibidem*, p.259). Este conceito apela à figura do professor avaliador do desempenho docente dos seus pares. Mas é mais pertinente ter uma estrutura de análise de “o que é ser professor avaliador” e “o que é o seu trabalho”, desenhada na complexidade da profissão docente, tendo em consideração os vários e diferentes níveis envolvidos, como indicam Perrenoud (1993) e Korthagen (2004). Uma estrutura que se procura esboçar nesta investigação, apesar de Korthagen (2004) alertar para o perigo de formular descrições definitivas de um “bom professor”, com competências excelentes, crenças certas e elevado espírito de motivação, pois pode implicar constrangimentos limitadores e/ou entraves à sua ação. Além disso, para Perrenoud (1993), a formação para uma profissão complexa “não é o garante de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais”. A profissão docente trabalha com pessoas, por isso, o sucesso nunca é garantido. Isso implica saber gerir a frustração de “semifracassos ou de fracassos graves”, ao nível dos alunos e das instituições educativas (*ibidem*, p.176), o que uma formação atempada e adequada pode ajudar a resolver.

Na tentativa de sistematizar os vários conceitos de desenvolvimento profissional, Sachs (2009) distingue duas direções: um desenvolvimento profissional docente de cariz mais tecnocrático e instrumental, que considera o ensino como motor da formação docente, pelas abordagens de (re)instrumentação e remodelação; e outro, de âmbito mais reflexivo e transformador, que considera a aprendizagem do professor como base nutritiva do seu desenvolvimento profissional, como revitalização e (re)imaginação.

Esclareça-se que Sachs (2009, p.104-112) propõe quatro modelos distintos de desenvolvimento profissional: (1) o de re-instrumentação, um modelo de cariz transmissivo, fundado numa visão do professor-técnico do ensino, que origina um “profissionalismo controlado”. Sustenta-se na ideia de que o ensino pode ser melhorado através da aprendizagem e do desenvolvimento de novas competências pelos professores. É uma visão prática do ensino, que incentiva o professor a aplicar na sala de aula o que aprendeu. Nesse processo de aprendizagem, determinado e regulado por entidades externas, o professor limita-se a assimilar conhecimentos e práticas experimentadas que os peritos disponibilizam. Existe uma separação nítida entre quem desenha os currícula e quem os aplica. (2) o de remodelação, modelo centrado na transmissão de conhecimentos e no reforço da abordagem prática de ensino, embora se preocupe com a modificação das práticas vigentes e com a garantia de que os professores se submetem às mudanças veiculadas pelos governos e respetivas políticas educativas. Ao nível da aprendizagem, gera o consumo acrítico de conhecimentos, prevalecendo a visão do professor-artesão, ou seja, um profissional que tende a formar o aluno à sua imagem, transmitindo-lhe os conteúdos que considera pertinentes, ainda que circunscritos aos programas prescritos. Prevalece o “profissionalismo subserviente” porque, apesar da remodelação das práticas, os comportamentos e as crenças dos professores relativamente ao ensino não se alteram. (3) o de revitalização, modelo de aprendizagem e de renovação profissional. Os professores são estimulados a uma práxis apoiada pela reflexão, com a consequente revisão e

alteração das suas práticas. Prevalece o interesse pelos processos de ensino-aprendizagem (não nos resultados escolares) e desenvolve-se o trabalho colaborativo e a criação de comunidades de aprendizagem, como espaços de partilha-indagação crítica e como oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. É a visão de professor-aprendente reflexivo, que promove o desenvolvimento e a consolidação de um profissionalismo de tipo colaborativo. (4) o de re-imaginação, modelo baseado nas capacidades inovadoras e criativas dos professores, eminentemente político, que assume uma visão de ensino como atividade crítica, promotora da participação e emancipação dos professores, dos alunos e demais agentes da comunidade educativa. Reconhece a aprendizagem profissional como um fator inerente à transformação das práticas, da escola e da comunidade. Os professores assumem-se como profissionais autónomos, constroem parcerias colaborativas, partilham experiências, conhecimentos e recursos e investigam as suas próprias práticas, num “profissionalismo ativista”.

Embora exista amplo consenso sobre um desenvolvimento profissional baseado na aprendizagem, autonomia e protagonismo dos professores, a realidade é que, na prática, a profissão docente tem sido construída sustentada em modelos de transferência e aplicação, conduzidos “de cima para baixo”, em que o professor não deixa de ser um mero executante (Canário, 2008). Além disso, por limitações de ordem diversa, não têm sido criadas condições para os professores se adaptarem aos ambientes de mudança, serem agentes de mudança e integrarem comunidades profissionais de aprendizagem (Canário, 2008), uma vez que os professores devem estar, moral, científica e pedagogicamente bem formados, para exercerem a sua ação profissional em contextos de ampla complexidade, incerteza e imprevisibilidade.

Nóvoa (1991b) aponta cinco princípios de desenvolvimento profissional, que se devem patentear na formação contínua portuguesa: 1. Partir de situações escolares concretas para sugerir inovações; 2. Valorizar a (auto) formação participada e a formação mútua; 3. Sustentar-se numa reflexão-na-prática e sobre-a-prática, com investigação/ação e investigação/formação; 4. Promover a participação dos professores na conceção, realização e avaliação dos programas de formação; 5. Contar com as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes.

Guskey (2000) acrescenta cinco níveis de desenvolvimento profissional, de acordo com: 1. as reações docentes: identificadas através de questionários institucionais, aplicados no final de cada sessão, para averiguar o nível de satisfação com a experiência, desencadear novas matrizes e desenvolver novos programas. 2. as aprendizagens docentes: identificadas através de simulações, demonstrações, portefólios e reflexões dos participantes, orais ou escritas, a fim de verificar os novos conhecimentos e competências, no sentido de desenvolver conteúdos, formatos e a organização de novos programas. 3. as organizações: as políticas, suportes, condições, facilidades e reconhecimento das organizações seriam identificadas através de records distritais e de escola, questionários, entrevistas estruturadas a participantes e diretores e portefólios dos participantes, a fim de documentar e desenvolver um suporte organizacional, que funcionasse simultaneamente

como documento informativo sobre os esforços desenvolvidos para futuras mudanças. 4. os conhecimentos e competências dos professores: o grau e a qualidade de implementação seriam identificados através de questionários, entrevistas estruturadas a participantes e supervisores, reflexões e portfólios dos formandos, observação direta e gravações vídeo ou áudio, a fim de implementar e desenvolver conteúdos de um programa. 5. os resultados dos alunos: das aprendizagens cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos seria identificado através dos records dos alunos e das escolas, questionários, entrevistas estruturadas (alunos, pais, familiares, professores e diretores e portfólios dos professores), a fim de focalizar e desenvolver todos os aspetos da matriz de um programa, a sua implementação e acompanhamento, para demonstrar o impacto global do desenvolvimento profissional.

Concluindo, o grande princípio é que a profissão docente é de desenvolvimento e de conhecimento em desenvolvimento, e tende para o construtivismo, o que significa aprender de forma ativa, implicando-se nas tarefas de ensino, de avaliação, de observação e de reflexão, integrando conhecimentos prévios nas novas experiências, confirmando-os ou infirmo-os e, neste último caso, transformando-os, dando início a um processo de mudança, no quotidiano.

A construção de uma identidade profissional (atributo intersubjetivo, composto por identidades interrelacionadas, que se desenvolve ao longo da vida, num processo de (re) interpretação de si, como indivíduo, enquadrado num contexto escolar e em vários contextos, em que o professor se move, e das suas experiências) e do desenvolvimento profissional (realizado, de forma individual ou coletiva, ao longo da carreira profissional, quando se mobiliza a cultura docente para a ação, em prole da transformação da escola e do ensino, uma vez que os professores são sujeitos de um fazer e um saber, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social) é complementar, mantendo um ciclo de interligação, influenciando um no outro, reciprocamente.

Os professores mobilizam nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional (intrinsecamente associado ao desenvolvimento e satisfação pessoais). Tem um efeito positivo no sistema escolar ao traduzir-se na melhoria da qualidade da Educação.

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.” (Comissão Europeia, 1996, p.73)

Cochran-Smith & Lyle (1999) apontam para três conteúdos de desenvolvimento profissional: 1. O conhecimento-para-a-prática (o saber organiza-a e aplica-se na prática, para saber mais). 2. O conhecimento-na-prática (a aprendizagem experienciada desenvolve-se pela prática, na reflexão sobre ela, na interrogação reflexiva e na narrativa dessa prática). 3. O conhecimento-da-prática (conhecimento construído em projetos de desenvolvimento formativos e colaborativos).

Os conteúdos do desenvolvimento profissional terão de relacionar-se com os contextos (respostas diferentes, para contextos distintos) (Elliot, 1993a; Korthagen, 2004) e só a sua eficácia terá um impacto positivo significativo nas crenças e práticas dos professores, nas aprendizagens dos alunos e na implementação de reformas educativas. Assim, o desenvolvimento profissional pode fruir de três chaves combinadas: 1. a comunicação, essencial ao processo da avaliação, como refere Stronge (2010), “documentar o desempenho para a tomada de decisões, informar os professores acerca do seu desempenho e motivá-los para níveis mais elevados de desempenho” (*ibidem*, p.32); 2. o comprometimento organizacional, baseado num compromisso da instituição para que o processo da avaliação se torne válido e credível, ou seja, uma cultura de avaliação dentro da escola; 3. a colaboração como um procedimento imprescindível na avaliação entre professores, relatores e diretores ou outras entidades supervisivas. Em suma, é da ligação entre a colaboração, o comprometimento organizacional e a comunicação que emerge o desenvolvimento profissional para uma avaliação de qualidade.

“o desenvolvimento profissional inclui três grandes dimensões: a aprendizagem normal e evolutiva do docente, as aprendizagens esporádicas e as aprendizagens resultado de uma planificação específica, possibilitando aos docentes manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, ser membro activo nas comunidades de adultos dentro e fora da escola, responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente com entusiasmo e autoconfiança” (Day cit. por Costa et al., 2010)

“o professor é um adulto que se encontra num processo contínuo de aprendizagem, a sua avaliação não significará mais do que a problematização constante do seu múltiplo processo de desenvolvimento, através de instrumentos de análise do conhecimento profissional que adquire e utiliza. Deste modo, o desenvolvimento profissional entende-se como um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira” (Flores & Pacheco, 1999, p.168)

O desenvolvimento profissional dos professores apresenta, segundo Villegas-Reimers (2003) e Marcelo (2009), sete características: (1) os professores são aprendentes ativos, num modelo de formação construtivista; (2) aprender a ser professor é um processo de longo prazo, durante o qual o seu conhecimento é construído, decorrente da experiência de situações interiorizadas como eficazes; (3) a eficácia formativa da experiência quotidiana dos professores na escola e nas suas práticas de ensino é um processo que ocorre num contexto particular (a escola é composta por comunidades de aprendizagem ou de investigação e os professores podem implicar-se em atividades de desenvolvimento profissional, como os círculos de estudo e investigação-ação, entre outros); (4) sendo um processo de construção de cultura, depende das reformas da escola,

assumidas por ela ou das reformas curriculares; (5) o professor é um prático reflexivo, com conhecimento-base, que transporta para a profissão, sustentando assim a aprendizagem de novos conhecimentos e experiências (um programa de desenvolvimento profissional ajudaria os professores na construção de novas teorias e práticas pedagógicas); (6) como processo colaborativo é válido em situações de interação significativas, entre professores, direção da escola, encarregados de educação e outros membros da comunidade, através de estratégias promotoras das relações colaborativas (redes de trabalho, “coaching” de pares, investigação ação colaborativa e partilha de casos); (7) assume características diferentes, em situações diversas e até, em casos particulares, há diversas dimensões, o que dificulta a definição de um só modelo. Cabe às escolas e aos docentes avaliar as suas necessidades, crenças e práticas culturais para decidir qual o modelo mais adequado à sua situação particular, considerando a estrutura e acontecimentos sociais, económicos e políticos, pois o que resulta numa situação pode não resultar noutra.

O desenvolvimento profissional é “um processo de longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (Marcelo, 2009, p.10)

Esta conceção de desenvolvimento profissional rompe com a visão tradicional da construção do professor, sustentada num processo de justaposição de modelos de formação diferentes (inicial e contínua) (Marcelo, 2009). O desenvolvimento profissional pauta-se por “uma abordagem direta dos problemas, das questões do profissional em situação de ‘profissionalidade’, incluindo esta a pessoa e a situação em que ela se encontra” (Estrela, 1992, p.44). É o modelo de análise e compreensão da “construção do professor”, que contempla aprendizagens formativas formais, crenças e conceções docentes, desenvolvidas na sua biografia institucional, no seu conhecimento prático pessoal, na sua dimensão emocional e no contexto situacional (a “gestalt”). Mas o desenvolvimento profissional depende de várias condicionantes.

“não podemos falar de desenvolvimento profissional sem esquecer factores que o determinam de forma evidente. A vida profissional dum professor constitui-se como um processo que integra o desenvolvimento docente, como pessoa e como profissional, e integra não só os seus conhecimentos, crenças e história de vida, mas também o contexto em que ele está inserido” (Cadónio & Simão, 2010, p.126)

Em síntese, a construção profissional de adultos forma-se (Amiguiño, 1992; Díaz, 2001) segundo um processo de “autoformação sistemático”, no contacto com a prática. É o desenvolvimento humano, transversal ao pessoal e ao profissional, desde a formação inicial e que se vai desenvolvendo e firmando, ao longo do percurso profissional docente (Alarcão & Roldão, 2008). E estrutura-se no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nas atitudes do professor, nas relações interpessoais e competências, no processo pedagógico.

Dewey (1933) assegurou que, para a reflexão-sobre-as-práticas, as atitudes de abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade são essenciais ao professor, condição fundamental para o impacto bem-sucedido de qualquer formação contínua e desenvolvimento profissional. Numa atitude constante de curiosidade, questionamento e procura de soluções, o professor identifica interesses nos processos de ensino-aprendizagem, valorizando e procurando o diálogo com os colegas, considerados mais experientes, como referente e apoio para a análise de situações (Marcelo, 2009). Desta ótica comungam sete referências investigativas sobre o desenvolvimento profissional: Elliot (1993b), Friedman (1970), O' Hanlon (1993), García (1999), Clarke e Hollingsworth (2002), Grimmet, Dagenais, D'Amico, Jacquet e Ilieva (2008) e Thurler (2008).

O modelo de desenvolvimento experiencial de aprendizagem profissional de Elliot (1993b) é constituído por quatro fases evolutivas: do principiante avançado ao competente (engloba os estádios de principiante avançado a competente); ao proficiente (do competente ao proficiente); até ao especialista (professor perito ou experiente, considerado desde o nível proficiente ao especialista, ponto-alto de todo o processo, dado que a maturidade profissional se revela numa prática pedagógica “automática”, marcadamente intuitiva e sustentada numa teoria da ação interiorizada). Alcançar o estatuto de especialista não significa, para o autor, que o processo de aprendizagem tenha terminado, mas apenas que se atingiu um grau de profissionalidade elevado, devendo continuar a manter-se uma postura de questionamento e de investigação (Day, 2001).

Os especialistas são “aqueles que mantêm a capacidade de ser autoconscientes sobre o seu ensino e estão constantemente atentos às possibilidades de aprendizagem inerentes a cada situação de ensino e a cada interação individual” (Day, 2001, p.93)

Há um ponto de contacto entre o nível de especialista de Elliot e o nível de redução de Korthagen (2010), ambos coincidentes com o nível em que o profissional pode agir de forma fluida, com base na compreensão da situação. São etapas interativas, em que professor ganha saberes e competências, mediante a experiência de situações que, gradativamente, lhe permitem um desempenho mais eficaz e pessoal da prática de ensino. No processo de aprender a ser professor, interagem contextos pessoais e profissionais, organizacionais e políticos, marcados pela mudança (Day, 2001).

Huberman (1992), no processo de construção do professor e da sua profissionalidade, associado a um percurso profissional ou de carreira profissional, considera três períodos de acordo com as suas preocupações: (1) *o inicial*, centrado no professor inseguro, com necessidade de mais confiança dos alunos; (2) *o intermédio*, em que o professor investe no aperfeiçoamento do seu ensino e na motivação dos alunos; (3) *o final*, em que o professor se centra na promoção da aprendizagem autónoma do aluno. Entende-se por desenvolvimento de uma carreira um processo que se desenrola de forma não linear, marcado por descontinuidades diversas, simultaneamente de desenvolvimento

e de formação (Gonçalves, 1992; Huberman, 1992), ou seja, um desenvolvimento diacrónico, relacional, contextual e social, em permanente construção, face a estádios pessoais de evolução, com características, tempos e espaços distintos, a que subjazem necessidades de formação também particulares (Gonçalves, 2009).

Segundo O' Hanlon (1993), motivar os docentes para o seu desenvolvimento profissional passa pela tomada de consciência, da forma como os seus valores pessoais influenciam, contrariam ou emergem, face aos valores da cultura profissional. Alia o estudo das teorias educacionais à prática na escola, levando o docente a compreender-se na ação e a formar hipóteses pessoais sobre ensino e a aprendizagem. A prática é estritamente pessoal, porque os valores individuais e as características de cada um influenciam-na, de formas diversas e complexas. As respostas procuradas pelos docentes visam dar-lhes autoconfiança, decorrente de uma crescente compreensão de si próprio, pelo que refletem sobre as suas ações, avaliando-as quanto à sua eficácia, numa prática investigativa pessoal. Em qualquer etapa de formação, o professor tem conhecimento próprio sobre o ensino-aprendizagem, necessidades e valores pessoais, que se transformam durante o processo de aculturação profissional e a exposição a teorias profissionais, em sistemas de valores profissionais. A construção de uma visão mais pessoal de si, no contexto profissional, e de uma teoria pessoal sobre ensinar (teoria da ação) vai-se processando.

A teoria pessoal “é uma teoria comprovada, que constitui a base da confiança profissional através da sua confirmação na prática. O processo pode ser visto como um círculo perpétuo e contínuo de fases de renovação da prática profissional através de uma reavaliação pessoal da ação na prática” (O' Hanlon, 1993, p.253)

Os construtos para melhorar a prática vão sendo consolidados, modificados ou rejeitados, em função da sua validação na situação, do *feedback* e avaliação dos alunos e do grupo de pares. García (1999, p.61) centra-se nas preocupações diversas, em diferentes momentos da trajetória profissional, em que “cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento”. O modelo parte de um processo de passagem por etapas sucessivas de preocupações, inicialmente centradas na pessoa-professor, depois sobre as tarefas e, finalmente, sobre os alunos.

O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre com professores em formação contínua e, segundo García (1999), orientado para a prática docente, com caráter evolutivo. Numa atividade constante de aprendizagem, os professores tendem a evoluir na sua atuação prática e em relação aos seus conhecimentos teóricos, relacionados com essa prática, o que pressupõe a (re) organização de novos saberes, associados à prática, através da reflexão-na-prática e sobre-a-prática, conforme preconiza Schon (2000). Enquanto processo interpessoal, envolve relações entre sujeitos, através de atividades e partilhas, onde os professores aprendem e se desenvolvem, reconstruindo os

seus conhecimentos a partir da interação com os outros (Vygotsky, 2008).

De acordo com Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), os professores são profissionais do desenvolvimento humano, centrado na interação, direta e prolongada, com jovens, pares e comunidade, que é, simultaneamente, o próprio processo e parte essencial do conteúdo da sua intervenção social. Enquanto potencial de reflexão crítica acentua a importância da análise da experiência, também a interação com os outros, o diálogo e a possibilidade de partilha de diferentes visões e opiniões sobre a realidade (Brookfield, 1995; Garrison, 1992) essenciais para a análise de óticas alternativas e para o conhecimento das proposições predominantes, que por vezes limitam e distorcem a realidade.

“Entrar no mundo pessoal da formação implica acreditar na importância da reflexão que vamos fazendo a partir das experiências que vivemos.” (Galvão, 1993, p.55). “darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade, agindo nela.” (Freire, 1974, p.27)

Em suma, sublinha-se a enorme importância do processo permanente de desenvolvimento profissional, desde a formação inicial e contínua, à socialização profissional, aos contextos e exercícios profissionais e à prática, como eco da formação, da investigação e da atitude interventiva (Canário, 2002). Uma questão pertinente e central nesta investigação, que a própria função do professor avaliador vem comprovar: o processo de desenvolvimento profissional é permanentemente uma porta entreaberta.

Vários são os estudos acerca dos ciclos de vida dos professores, do desenvolvimento da carreira (Huberman, 1989; Loureiro, 1997; Cavaco, 1995) e sobre os dilemas dos professores (Zabalza, 1994; Caetano, 1997), baseados na investigação sobre biografias de professores. Neste âmbito, Cirne (2003) aponta para os ciclos de vida, em três perspetivas: psicossocial, psicossociológica e profissional.

No âmbito psicossocial, Erikson (1980), neofreudiano, estipula oito etapas, estádios ou “idades” para o desenvolvimento do “ego”, defendendo que o indivíduo evolui, nas etapas e no crescimento orgânico, sucessivamente, pela superação de uma “crise” (“momento decisivo” para o desenvolvimento psicossocial), no sentido da maturidade. Bülher (1976) recorreu à metodologia biográfica. Teoricamente, tomou como eixo central a noção de autodeterminação, enquanto escolha da finalidade, em que se exprime a própria identidade. Estabeleceu cinco fases da vida, às quais fez corresponder cinco períodos decisivos de “evolução profissional e fundação da família”.

No âmbito psicossociológico, Huberman (1974) cita Havighurst que baseou as suas investigações em três fases da vida adulta, centrado nas “preocupações dominantes”, ao longo da vida. Bühler (1976) explicou a “tarefa de evolução”, ou seja, realizações que se podem esperar em cada uma das idades e que apontam para uma “ótica evolutiva dos domínios pessoal e social do indivíduo”. Por

isso, sugeriu, a interligação entre desenvolvimento psicofísico e papéis sociais, alertando para os riscos no adiamento da realização das tarefas evolutivas ou vitais, em relação à idade. Chickering e Havighurst (1981) salientam outros estudos como os de Neugarten (1968, 1977), Gould (1972), Sheehy (1991), Levinston (1978) e Lowenthal (1975), confirmativos das mudanças na personalidade humana, em virtude de dois fatores determinantes de percursos diferenciados de vida, para os homens e para as mulheres: a ação da carreira profissional e os padrões de desenvolvimento familiar da sociedade pós-industrial.

No âmbito profissional, o modelo de Friedman (1970) sobre ciclos da vida profissional de homens e mulheres, aponta para quatro fases ou etapas, cujas sucessivas transições determinam um progresso nos valores, nas ambições e no tempo psicológico do sujeito. Cross (1981) articulou várias perspectivas de organizações dos “ciclos de vida”, nas dimensões biológica, psicossocial e profissional, sintetizando os ciclos de vida do adulto em sete fases. Numa visão global de desenvolvimento do adulto, fez a caracterização de cada fase e da respetiva idade, através de três aspetos descritivos: 1) acontecimentos marcantes, 2) tarefas psíquicas, e 3) características. Nesta sequência, Cirne (2001) sintetizou dez estudos de relevo acerca das fases da carreira docente:

- i. Huberman & Schapira (1985), para quem as atitudes e comportamentos dos professores evoluem ao longo da carreira, com consequências no trabalho e nas atitudes dos alunos.
- ii. Lessard (1989) corrobora essa tese e apoia-se no discurso docente sobre práticas pedagógicas, o sistema educativo e a própria profissão, descortinando 3 dimensões na evolução dos “ciclos da carreira docente”: 1. Teórica (princípio da abordagem do desenvolvimento do adulto, especificado no desenvolvimento profissional e nas condições de contexto), 2. Metodológica (na forma de narrativas históricas e autobiográficas) e 3. Organizacional.
- iii. Huberman (1989), do ponto de vista epistemológico, ressaltou a estruturação não linear da sequência de “fases” de uma carreira, de natureza flexível. Indica a relação de “continuidade-descontinuidade” nas fases da carreira docente, verificável nas análises biográficas e traça cinco fases da carreira docente, sequências específicas do desenvolvimento profissional: (a) Exploração - com dois ou três anos de carreira, o professor avalia o seu desempenho face às novas funções profissionais, adotando a postura de sobrevivente (confronto difícil e desarticulado entre o ideal e a realidade) ou a postura de descoberta (o sucesso de novas experiências estimulam o entusiasmo e a noção de identidade profissional) ou a postura de indiferença (escolha da profissão por falta de outras hipóteses) ou a serenidade (quando há bastante experiência prévia) ou frustração (se as execução das tarefas não encontra eco na formação recebida). (b) Estabilização - Com quatro ou seis anos de carreira, o professor compromete-se definitivamente com a carreira docente, adotando uma identidade profissional (competência, segurança e autoconfiança profissionais), aceitando responsabilidades e traçando a sua própria afirmação (estilo pessoal, objetivos, flexibilidade na gestão da sala de aula, atitude de relativização). (c) Motivação - Com sete ou vinte e cinco anos de carreira, os

professores diversificam os seus percursos, mantendo na globalidade, a diversificação (dinamismo, inovação, trabalho de equipa) para o alcance de prestígio e reconhecimento, que lhes confira autoridade e responsabilidade ou o pôr-se em questão (crise existencial que recusa rotinas e leva a hipóteses de mudança de carreira, com alguma angústia). (d) Desmotivação - Com vinte e cinco ou trinta e cinco anos de carreira, o professor distancia-se afetivamente e procura serenidade, desvalorizando a avaliação dos pares e dos alunos, desinvestindo profissionalmente, nas tarefas e nas ambições, para se auto aceitar, tal como é. Dá-se lugar ao conservadorismo e à lamentação, dado o pessimismo com que olham as reformas políticas, os pares menos empenhados e os alunos pouco motivados. Resistem às inovações e desacreditam no futuro, com a nostalgia do passado. (e) Desinvestimento - Com trinta e cinco ou quarenta anos de carreira, os professores desinvestem na carreira profissional e viram-se para interesses exteriores à profissão, com serenidade, ou centram-se na frustração de não terem alcançado as ambições profissionais que tinham, sem mais tempo para as concretizar.

- iv. Fuller & Brown (1975) desenvolvem o “modelo preocupacional”, estudando os fatores e o papel do contexto, em que o professor se forma e assume. Definem três estádios de desenvolvimento profissional.
- v. Sikes (1985) estudou os “ciclos de vida” relacionando-os com as fases da carreira docente, através de histórias de vida de professores do ensino secundário. Propõe cinco fases da vida, com perceções e experiências específicas.
- vi. Prick (cit. por Huberman, 1989), estudou professores do secundário holandeses, para concluir sobre três estádios, segundo os seus “interesses profissionais”.
- vii. Reverchon (1986) defende que, à medida que se avança na carreira, a progressão profissional ascende ao longo de quatro fases: 1ª. encontrar o lugar próprio; 2ª. manifestar-se; 3ª. cavar a sua toca; 4ª. acomodar-se às realidades.
- viii. Huberman (1984, 1989) é o incontestável investigador de relevo nesta área, tendo caracterizado sete fases da carreira docente: 1ª. Ingresso ou Entrada na Carreira (1-3 anos); 2ª. Primeiros Anos de Trabalho (4-6 anos); 3ª. Experimentação ou Diversificação (7-25 anos); 4ª. Modal do Questionamento (26-35 anos); 5ª. Modal da Serenidade e Distanciamento Afetivo (36-49 anos); 6ª. Conservantismo e das Lamentações (50-60 anos); 7ª. Desinvestimento ou Última Fase (61-65 anos).
- ix. Kremer & Fessler (1992) aproximaram-se de Huberman na conceptualização quanto à evolução na carreira. Na sua investigação com diretores escolares, determinam seis estádios de ascensão na carreira, salientando a ascendência realizada “do Otimismo Inicial às Reflexões Amargas Finais”.
- x. Morine-Dersheimer (1993) reforçou que o desenvolvimento na carreira se faz pelo empreendimento ao longo do percurso profissional, justamente entre dois vetores: o idealismo e o realismo.

Também Gonçalves (1990) indica cinco fases para a carreira docente: 1. Início, 2. Estabilidade, 3. Divergência, 4. Serenidade e 5. Final. O estudo dos “ciclos da carreira docente” apresenta quadros teóricos desenvolvidos em três planos de análise ou conceitos predominantes na construção da identidade profissional, onde a relação com a profissão é a base da identidade profissional e a estruturação das representações dos professores, sobre a sua atividade docente, facilitam a compreensão do “vivido” profissional, no processo identitário: a) o desenvolvimento profissional, na perspectiva pessoal individual; b) a profissionalização, na perspectiva do resultado de um processo de aquisição de competências, para a eficácia no ensino e organização do processo ensino e aprendizagem (Vonk & Schras, 1987); c) a socialização, na perspectiva da adaptação do professor ao seu meio profissional, dado que o meio influencia o desenvolvimento do professor: ao instituir-se como membro da profissão, assume papéis cada vez mais completos, na área do ensino (Lacey, 1988).

Os ciclos de vida ou de carreira implicam o conceito de carreira como trajetória subjetiva, percorrida por cada professor, com sete traços distintivos, em diferentes épocas ou fases: Ball e Goodson (1985) estudam a construção social e vivência individual nos acontecimentos político-económicos e os momentos ou períodos da história pessoal.

Os períodos históricos englobam simultaneamente princípios organizativos e fatores subjacentes ao (1) desenvolvimento do percurso profissional; (2) incidentes críticos (Measor, 1992); (3) a trama de identificações (Abraham, 1984) no “eu profissional”, “eu profissional individual” e “eu grupal profissional”; (4) o sexo como fator determinante (Marland, 1983); (5) o fator maternidade e criação dos filhos (Ball & Goodson, 1985). Por afetarem a carreira, originam fases diferentes nos percursos profissionais de homens e mulheres; (6) o fator colegas e sobretudo alunos (Nias, 1985); e (7) o fator alunos (Riseborough, 1985). Determina o carácter cíclico da evolução do percurso docente, sujeito à influência dos “incidentes críticos”, cuja ocorrência corresponde a “fases críticas” da vida da pessoa, ou seja, em “períodos de constrangimento” (Measor, 1992).

Imbernón (2004) define desenvolvimento profissional como um processo que decorre em três momentos da carreira: 1. formação inicial, 2. processo de socialização ou indução profissional e 3. formação permanente. Como fatores determinantes aponta a prática, a motivação para a aprendizagem contínua e a relação de compromisso com a qualidade de ensino. Já Hadji (2001) defendera esta tese, pondo em relevo a formação continuada e dinâmica, propiciadora da evolução e da autotransformação, ao longo da vida, visível na concretização de oportunidades de formação, que é inerente à atividade pessoal e profissional, que o docente exerce sobre si e sobre a sua história.

Na presente investigação ressalta a perspectiva de Fullan e Hargreaves (1992), para quem as fases da carreira docente podem sequenciar-se em três espaços de incidência do desenvolvimento profissional: (1) *conhecimentos e competências* - De natureza tecnicista (causa-efeito), refere-se à aquisição de mais conhecimento sobre conteúdos e mais competências técnicas e flexibilidade nas

diversas estratégias de ensino, com benefícios na sala de aula, mas corre riscos de inadequação ao contexto. A imposição externa da formação pode ameaçar o empenho e envolvimento docentes, inibindo a reflexão crítica profissional sobre a ação pedagógica, se houver predomínio da investigação sobre a prática experienciada docente; (2) *nova compreensão de si mesmo* - De natureza organizacional e estrutural, quanto às dimensões pessoal e profissional, refere-se à maturidade psicológica, ciclo de vida e ciclo de carreira profissional, pois o professor é influenciado por crenças, pensamentos e atitudes, sempre em desenvolvimento; (3) *mudança ecológica* - De natureza interativa e recíproca entre trabalho-ensino, refere-se às perspetivas de contexto de trabalho e de ensino, respetivamente relacionados com o tempo, recursos e liderança e questões associadas às culturas docentes, nomeadamente a cultura profissional colaborativa.

A formação continuada promove o desenvolvimento profissional e a assimilação de novas competências, pois o desenvolvimento acentua-se especialmente nos professores com 7 a 25 anos de carreira, na fase da diversificação, e aqueles que com 25 a 35 anos, vivem uma fase de serenidade, de acordo com os ciclos de vida de Huberman (1995). Na fase da diversificação, os professores sentem-se mais à-vontade para experimentar e diversificar os seus métodos, o material que utilizam, as formas de avaliar, a ordem temporal e sequencial dos programas. Nesta fase, vive-se e gera-se um certo bem-estar na relação pedagógica, superadas as dúvidas e incertezas das fases anteriores do ciclo de vida sistematizado por Huberman (1995). Segundo Cavaco (1995) e Teodoro (2006) são estes os professores mais motivados, dinâmicos e empenhados quer na formação quer nas equipas pedagógicas da comunidade educativa em que se inserem. Na fase da serenidade, entre os 25 e 35 anos de tempo de serviço, os professores sentem maior tranquilidade na contemplação afetiva da profissão, enquanto geradora de novo impulso formativo.

1.1. Impactos e dinâmicas de construção

Dos contributos dos estudos biográficos docente decorrem dilemas. Guskey e Huberman (1995) assinalam duas tensões: (1) entre perspetivas individuais e institucionais do desenvolvimento profissional; e (2) fricções entre modelos de défice e modelos de crescimento. As perspetivas individuais de desenvolvimento profissional não ecoam para além da sala de aula e decorrem de uma formação auto ou hétero-determinada, com pares ou peritos. Por oposição, as perspetivas institucionais do desenvolvimento profissional respondem às necessidades coletivas da escola, de um grupo de docentes, associação ou rede de escolas, de carácter curricular e organizacional. Relativamente aos modelos de défice, a formação responde à falta de conhecimentos ou de competências, avaliada pela administração escolar ou por peritos externos. Em contraste, nos modelos de crescimento, a formação funda-se na investigação e reflexão sobre a prática de ensino, individual e coletiva, aplicada em atividades centradas na escola e colaborante na construção partilhada de saberes e práticas.

Acresce um novo dilema, quando as reformas educativas não incluem os professores e não consideram o seu desenvolvimento profissional e saberes, pois assim estão destinadas ao fracasso. Driel, Beijaard e Verloop (cit. por Villegas-Reimers, 2003) concluíram que os fracos resultados obtidos em algumas das reformas no ensino resultaram do facto de se terem ignorado os conhecimentos, crenças e atitudes dos professores, na planificação dessas mudanças. Portanto, as reformas educativas e o desenvolvimento profissional, para resultarem, têm de interagir, numa “relação simbiótica” (Villegas-Reimers, 2003).

Outro dilema persiste, com a busca de um conhecimento base para a profissão docente. Os estudos de cariz teórico e metodológico diverso procuram a identificação de saberes, conhecimentos e competências da profissão docente, para desenvolver um quadro instrumental teórico, gradualmente mais preciso e desafiador dos paradigmas recorrentes (Tardif, 2002). O desenvolvimento profissional, sustentado nas necessidades individuais, profissionais e organizacionais, favorece a adaptação à mudança, melhorando uma perspetiva sobre os processos de ensino-aprendizagem e os seus resultados (Heideman, 1990).

O desenvolvimento profissional busca uma identidade profissional (Marcelo, 2009). Mas a construção do “eu profissional” é uma teia complexa, sujeita a uma rede de influências e interferências, sustentada em histórias, conhecimentos, processos e rituais, que passam também por reformas políticas educativas, contextos sociais e culturas de escola, valores e crenças, contextos de fragilidade profissional, oportunidades e experiências, conhecimentos especializados, graus de compromisso social e predisposição para aprender a ensinar. Nesta linha, pretende-se identificar os significados atribuídos pelos professores avaliadores à sua profissão e às suas funções específicas, as definições de si próprios e dos outros, além das suas tarefas quotidianas, pedagógicas e funcionais, tentando interpretar como descrevem os professores avaliadores as suas experiências formativas no e para o desempenho da sua função de avaliadores (do desempenho docente dos seus pares). Um trabalho fundamental, ainda por realizar. O discurso sobre a experiência de ser professor avaliador dos seus pares poderá ser mobilizador de uma maior identidade e desenvolvimento profissionais docentes, abarcando as cada vez mais tarefas específicas que é chamado a desempenhar.

Falta construir um quadro conceptual, que se sustente no seu desempenho (como avaliador dos seus pares), para que lhe seja devolvido um enquadramento teórico, que suporte um desempenho mais rigoroso e adequado dessa função, permitindo a sua identidade e desenvolvimento profissionais. Os professores avaliadores, envolvidos num trabalho reflexivo e numa (re) construção permanente, podem promover mudanças favoráveis, sem esquecer que, para mudar o meio e as práticas, há que mudar-se a si próprio, no modo de olhar e de viver as tarefas. As mudanças pessoal e de atitude conduzirão à transformação profissional. Segundo Hargreaves, Lieberman, Fullan e Hopkins (1998), os desejos de mudança são construídos ou constrangidos pelo resultado de combinações complexas e potentes sobre os objetivos pessoais, políticos e dos locais de trabalho.

2. Conhecimento profissional dos professores

Para conceptualizar, em termos analíticos, os saberes dos professores (que caracterizam e definem o conhecimento profissional), vários autores elaboraram diferentes tipologias, para a sua compreensão. Sobre os saberes docentes, Tardif (2011) aponta conhecimentos teóricos e técnicos, competências e habilidades, necessários ao professor. Os saberes docentes constroem-se a partir da articulação entre aspetos sociais e individuais. Tardif (2011, p.23) elenca esses saberes, as suas fontes de aquisição e os seus modos de integração. Assim, os saberes dos professores são saberes pessoais adquiridos na família, ambiente vivido e educação recebida. São integrados pela história de vida e pela socialização, desde a instrução primária até aos estudos pós-secundários e pela formação e socialização pré-profissionais e profissionais (estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc). São saberes retirados de programas e livros didáticos usados no trabalho e integram-se pelo recurso a “ferramentas de trabalho” como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc e na sua adaptação às tarefas; são saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que advêm da prática do ofício na escola e na sala de aula, com a experiência dos pares, etc. Integram-se pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Esses saberes docentes correspondem a conhecimentos teóricos e práticos construídos, individual e coletivamente, desde a vida quotidiana até o exercício prático-reflexivo em sala de aula e fora dela. São incorporados à vida do professor, na medida em que, ao estabelecer relações com a sua trajetória formativa docente, são materializados na prática, dando ao professor condições para agir como tal (Tardif, 2011).

Quanto às estratégias de aquisição de saberes, os saberes múltiplos a mobilizar pelo docente podem ser decompostos em cinco grandes categorias (Aubrun & Orofiamma, 1990):

(1) as *técnicas* utilizadas em situações precisas reproduzem etapas de procedimentos específicos. Na linha das abordagens comportamentais, são aprendidas por condicionamento (na situação X devo fazer Y). São, por isso, simplificadoras e estereotipadas, pois não têm em conta os aspetos complexos das situações reais. Baseiam-se quase sempre no bom senso e visam a eficácia imediata. As técnicas são normalmente acompanhadas de determinados discursos ideológicos, como é o caso dos valores de referência, que dão origem a novas imagens profissionais, normalmente tendentes a reforçar a cultura da escola como empresa.

(2) os *métodos e as estratégias cognitivas* englobam capacidades de análise de problemas, de diagnóstico de situações, de tomada de decisão, e as chamadas capacidades de "aprender a aprender". Pressupõem a mobilização de determinadas atitudes mentais da esfera cognitiva. Embora se trate de procedimentos e de etapas a percorrer, não estão codificados nem explícitos no seu detalhe. "...são metodologias constituídas que indicam opções, orientações para a acção" (Aubrun & Orofiamma, 1990, p.38). Os projetos desta linha visam permitir aos indivíduos "constituir os seus próprios utensílios de análise e de intervenção" (Aubrun & Orofiamma, 1990,

p.39), passando pela aprendizagem de métodos e de estratégias intelectuais.

(3) o *saber social* refere-se a todos os conhecimentos que permitem ao indivíduo identificar o meio onde se insere enquanto ator social, conhecendo o seu meio profissional, as normas da cultura profissional (códigos de comportamento), e a cultura dos fenómenos sociais (sensibilidade sociológica e cultural para constituir uma visão do mundo). São saberes múltiplos, de formação geral, cultural e social.

(4) o *saber-fazer relacional* é fundamental nas competências de terceira dimensão, implicando sempre uma relação com os outros, assumida de diferentes formas. Estas capacidades podem ser designadas empiricamente, por terem origem em parte na intuição e no imaginário, cujas regras são pouco objetiváveis. São as capacidades que normalmente se designam por "características pessoais", traços de personalidade da pessoa. "São a interiorização de factos sociais, ideológicos e culturais, que Bourdieu chama *habitus*." (Malglaiive, cit. por Aubrun & Orofiamma, 1990, p.45). A aquisição e interiorização destas características relacionam-se com os processos de socialização do indivíduo, ao longo de toda a sua existência.

"As características pessoais são sempre o resultado da toda a sua biografia. Neste sentido, a formação, momento específico e instituído de aquisição de capacidades, é apenas um aspecto, apesar de fundamental, desta biografia e também de aquisição (interiorização) de características pessoais." (Aubrun & Orofiamma, 1990, p.45)

Quando se intervém em determinados tipos de formação (criando situações de relação e de confronto com os outros) na modificação e desenvolvimento de determinadas atitudes e estrutura da personalidade dos indivíduos, está a trabalhar-se de acordo com as teorias de Carl Roger, partindo do pressuposto que a evolução da personalidade se faz por crescimento, desde que exista um meio favorável e reconhecedor.

(5) o *conhecimento de si e o reconhecimento da implicação*. É fundamental um bom conhecimento de si, um trabalho de descoberta pessoal, de forma a conhecer as suas dimensões inconscientes e imaginárias, desbloqueando mecanismos de defesa. A implicação pessoal e a vivência de situações concretas são processos imprescindíveis. O conhecimento de si inclui as capacidades de autoimagem, de conhecimento das potencialidades e limitações, de autoconfiança. Estes saberes relativos ao conhecimento de si próprio são de difícil formalização, na medida em que estão ligados aos processos psicológicos e sociais de identificação. O conhecimento de si está ligado à imagem que predispõe para a ação, tem uma tonalidade afetiva e também avaliativa (uma boa ou má autoestima), e organiza-se num processo ligado às representações sociais, coletivas, organizadas.

Tardif (2002) alega uma "epistemologia da prática profissional", com valorização do saber da experiência, mas sem se confinar a ele, na medida em que há um vasto leque de saberes em uso pelos profissionais, no seu espaço de trabalho, no desempenho de todas as tarefas. Esse conhecimento profissional docente é constituído por conhecimentos, competências, habilidades e

atitudes, ou seja, “o saber”, “o saber-fazer” e “o saber-ser”.

Assim, os saberes profissionais docentes integram cinco componentes (Tardif, 2002): (1) conhecimentos teóricos públicos, (2) representações (sobre a prática pedagógica e todos os agentes educativos intervenientes nos contextos educativos), (3) saberes pessoais do professor (aprendidos na sua experiência de vida pessoal e profissional), (4) saberes da prática e (5) capacidade mobilizadora de todos. São “saberes-da-ação”, “saberes-do-trabalho” e “saberes-no-trabalho”.

Tardif (2002) designa-os como “cultura docente em ação”. O saber docente resulta da articulação e reorganização, mais ou menos coerente, de todos os saberes (da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência), pois o professor articula diversos e diferentes tipos de saberes no “saber docente”: os saberes da formação profissional, veiculados pelas instituições de formação, fornecem suportes ideológicos e formas de “saber-fazer” à profissão docente. Por exemplo, o conhecimento produzido pelas ciências humanas e das ciências da educação; os saberes pedagógicos ou de doutrinas de representação e orientação educativa, decorrentes de reflexão sobre a prática educativa; os saberes pedagógicos articulam-se com os saberes das Ciências da Educação. Os disciplinares têm por referência os saberes sociais, ou seja, um conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade. Por exemplo, os saberes curriculares, dos programas escolares, apresentam saberes sociais definidos pela escola como cultura, sob a forma de discursos, objetivos e métodos; e os saberes experienciais são desenvolvidos com base no trabalho docente quotidiano e na sua experiência. São validados pela escola, relevando de uma racionalidade prática. Enquanto os saberes práticos (não da prática) formam um conjunto de representações com base nas quais os docentes analisam, interpretam e orientam a sua prática profissional diária. Se a produção e controlo dos primeiros três saberes é exterior, os saberes experienciais resultam do trabalho de análise, avaliação e reflexão do professor “sobre o exercício” e “no exercício” da sua prática profissional, em que o docente assume total protagonismo.

Apesar de reconhecerem a importância de um saber docente, Tardif (2002) e Gauthier (cit. por Raymond & Lenoir, 1998) levantam duas objeções: um professor não é um “cientista”, não lhe interessa construir novas teorias, isto é, a sua atenção centra-se na melhoria da ação na sala de aula: o que fazer naquele contexto e circunstâncias; e quando “tudo é saber”, o saber torna-se demasiado globalizante, sem carácter heurístico nem distinções conceituais importantes (*ibidem*, p.70). O conhecimento experiencial, segundo Tardif (2002), é produzido e controlado pelo professor, não sistematizado e nunca totalmente definido, dados os condicionalismos de cada contexto. Argumenta uma prática profissional, como espaço de “filtração”, onde os conhecimentos são adaptados (ou não), em função das exigências do trabalho (Monteiro, 2001, p.17). Tardif (2002) atribui ao conhecimento experiencial doze características: (1) baseado nas suas funções (saber convocado, transformado e adquirido na sua realização); (2) sustentado na prática (adequado a funções, problemas e situações de trabalho.); (3) sincrético e plural, que reúne diversos conhecimentos plurais e um saber-fazer “mobilizados e utilizados em função dos contextos

variáveis e contingentes da prática profissional” (*ibidem*, p.109); (4) interativo (construído e modelado pelas interações docentes com outros agentes educativos); (5) heterogêneo, que requer conhecimentos e saberes-fazer múltiplos, e uma grande diversidade de fontes, espaços e momentos. Por exemplo, histórias de vida, experiências, formação profissional, entre outros aspetos; (6) complexo e “não-analítico”, isto é, marcante para comportamentos, regras e hábitos docentes e a sua consciência discursiva; (7) aberto, ou seja, que integra constantemente experiências, conhecimentos e saberes-fazer novos, que reestruturam e adotam novas formas, consoante as mudanças da prática, nas situações de trabalho; (8) personalizado ou vincado pela personalidade do professor; (9) existencial ou decorrente da sua história de vida; (10) pouco formalizado no discurso, mas experimentado no trabalho e modelador da identidade do professor; (11) temporal, dinâmico e progressivo, construído e desenvolvido na história de vida profissional, no decurso da construção da carreira, cuja aprendizagem e socialização na profissão lhe são inerentes; (12) configurado pelo docente, um ator social em interação com fontes sociais de conhecimentos muito diversificadas: competências e saberes-fazer da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, das ideologias, entre outros.

Reforça-se a associação entre saber do ensino e uma “racionalidade concreta, enraizada nas práticas quotidianas dos atores, uma racionalidade aberta, contingente, em movimento, alimentada por saberes lacunares (*lacunaires*), humanos, baseados no vivido, na experiência, na vida” (Tardif & Gauthier, 1998, p.237)

Reconhece-se que o saber docente possui uma existência objetiva e racional, que pode ser encontrada nas razões, nos discursos, na linguagem e argumentação dos professores. Para isso, há que perguntar-lhes o porquê e o como (do seu discurso e da sua ação), uma vez que os meios de que se servem têm subjacentes motivos, escolhas e decisões. Ainda assim, será insuficiente para aceder aos saberes dos professores avaliadores, pela falta de consciência deles, sem a qual não os podem verbalizar. É preciso investir em oportunidades de “consciencialização” e de “verbalização”. Todavia, o conhecimento do professor deve ser estudado não só com base no seu discurso, mas também no seu saber-fazer, observando e descrevendo a sua atividade, de forma a perceber, a partir das suas ações, as competências que lhe estão inerentes e a possibilitam. Por isso, no processo de avaliação docente, o grande relevo dado à observação de aulas.

“a reflexividade do professor tanto pode traduzir-se pelo modo como pensa sobre as situações educativas e como exprime, através da linguagem, o seu pensamento, como ser evidenciada através dos seus comportamentos em situações de trabalho” (Esteves, 2002, p.101)

Van der Maren (1995) propõe a “teorização crítica das práticas educativas quotidianas” (práxis educativa), mediante um processo de investigação, com recurso à análise reflexiva das categorias

interpretativas dos práticos. Porém, como lembra Day (1999), a experiência também não assume um papel totalizante na aprendizagem do “ser professor”, ou seja, aprender na prática direta pode significar experiência, mas não significa necessariamente conhecimento (com reflexão, crítica, sistematização, etc.), “até pode ser e não (...) resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional” (*ibidem*, p.92). Mas Van der Maren (1995) alerta para que a mesma experiência pode ter efeitos diferentes no processo de construção do “ser professor”, dependendo da pessoa que o professor é. Se a ignora ou leva à construção de conhecimento (práxis), consoante a sua biografia pessoal, a sua formação (formal e informal) ou a sua etapa de desenvolvimento profissional, entre outros aspetos. Além disso, ter conhecimento prático não significa possuir conhecimento praxeológico, ou seja, ser capaz de explicar os motivos por que se age de determinada forma, para atingir um dado fim, de longo alcance, ajustando conscientemente a resposta do ego aos estímulos e às condições do meio ambiente. O desenvolvimento da práxis, da teorização da prática, só existe quando a experiência se torna conhecimento e se desenvolvem competências. A passagem da prática e experiência à práxis ocorre através de processos de análise, reflexão e avaliação das práticas. Como no caso dos professores, quando são avaliados, e dos avaliadores, face a si próprios e aos seus pares.

Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) identificam seis saberes docentes: (1) disciplinar, sobre o conteúdo a ensinar; (2) curricular, produzido pela ciência e transformado num conjunto de conhecimentos a ser ensinado; (3) das ciências da educação, ou seja, saberes profissionais, aprendidos indiretamente sobre a ação de ensinar; (4) da tradição pedagógica, apreendido antes da formação docente, adaptado e modificado posteriormente pelo saber experiencial, uma vez validado pelo saber da ação pedagógica; (5) experiencial, que incorpora julgamentos privados docentes, no decurso da vida profissional, sustentados na sua própria experiência; (6) da ação pedagógica, um saber experiencial que se torna público, depois de testado na sala de aula, um conhecimento praxeológico, chave da consolidação da profissão docente.

“não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier et al., 1998, p.24)

Shulman (1986), pondo a tónica no conteúdo a ensinar (conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do curriculum; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos objetivos e valores educativos) e no modo como é transformado, em situações de aprendizagem (o que sabem os professores acerca dos conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e porque se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula) sublinha “o conhecimento pedagógico de conteúdo” ou conhecimento de

base para a docência, isto é, o que os docentes deveriam saber, fazer, compreender ou professar (Shulman, 1986; 2005). Considera que o conhecimento pedagógico de conteúdo é basilar para configurar um maior profissionalismo docente e prestígio à profissão docente, partindo da premissa de que o professor possui conhecimento teórico e prático da matéria a ensinar, que enforma e é enformado pela sua prática, pois só se consegue descrever o conhecimento do professor se se integrar ambos (Wilson, Shulman & Richert, 1987).

O cerne da questão é a mobilização dos saberes passíveis de ensino, sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores. Para ensinar, o docente mobiliza um conjunto de saberes de ordem diversa (sobre o aluno, sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o contexto escolar e sobre os objetivos educacionais, entre outros), criando um novo conhecimento: “o conhecimento pedagógico de conteúdo”, integrador de tudo o possível, nomeadamente formas e explicações mais eficazes para apresentar ideias e temas relevantes, estabelecendo analogias, ilustrando com imagens e exemplos, para o tornar compreensível (Shulman, 1986; 2005). É a fase de maior originalidade do conhecimento docente, dado que inclui tudo o que torna (ou não) a aprendizagem fluente e facilitadora da aprendizagem (Wilson, Shulman & Richert, 1987; Garcia, 1992). O conhecimento pedagógico do conteúdo é exclusivo do professor, elaborado por si, diferenciado do conhecimento próprio do conteúdo (mas ligado a ele), “a sua forma especial de compreensão profissional”. (Shulman, 2005, p.11). É, portanto, um conteúdo ensinável (Monteiro, 2001; Puentes, Aquino & Neto, 2009).

No seu processo de transformação-construção, o professor percorre cinco fases (Wilson, Shulman & Richert, 1987): (1) reflexão-elaboração dos objetivos-estrutura do conteúdo a ensinar e do conhecimento compreensivo, isto é, ideias e relações passíveis de desenvolver dentro da matéria e com outras disciplinas; (2) transformação do conteúdo a ensinar, adequando-o às características dos alunos (tendo em conta as dificuldades, linguagem, idade, cultura, classe social, género e interesses dos alunos, entre outros aspetos) e aos recursos (materiais, exemplos, analogias, metáforas e explicações mais adequadas); (3) integração do conhecimento sobre a gestão da sala de aula, nomeadamente, na apresentação da matéria, interação com os alunos, tipologias de trabalho dos alunos (individuais, pares ou de grupo) e de controlo dos comportamentos; (4) avaliação paralelamente ao ensinar (avaliação da compreensão dos alunos sobre os itens lecionados e a sua própria prática estratégica); (5) reflexão posterior, para revisão, reconstrução e análise crítica da sua prática, na sala de aula.

A dimensão da prática da experiência é considerada crucial na construção do saber do professor. Shulman (2005) alude à sabedoria obtida pela prática, um saber dos professores, um conhecimento docente resultante da experiência docente. Na definição desse conhecimento-base para ensinar, os conhecimentos pedagógicos de conteúdo são “a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspetos dos conteúdos mais apropriados para o seu ensino” (Monteiro, 2001, p.136). Mas Shulman (2005) adverte para não se criarem “ortodoxias rígidas” ou impor modelos

uniformes, arriscando uma imagem excessivamente técnica do ensinar, tornando-a uma atividade científica, sem espírito nem criatividade. O “conhecimento profissional dos professores” é considerado por García (1992) e Putnam e Borko (1997) nessa mesma linha. Driel, Beijaard e Verloop (2001) consideram até que o conhecimento prático pode ser tido como conservador e pouco aberto à mudança, porque (1) um conhecimento construído e validado pela experiência é eficaz ao longo de um percurso profissional se confere segurança ao docente; (2) os professores dificilmente mudam as suas concepções, optando por introduzir alterações nas suas práticas, como novos materiais e novas estratégias, que incorporam na sua experiência (Thompson & Zeuli, 1999, p.3). Ou seja, o fenómeno de concentração de conhecimento aumenta com um maior número de experiências. Mas expressa-se no decréscimo da variedade. Os profissionais gradualmente sentem-se mais seguros numa área, que se torna cada vez mais pequena, o que significa que lhes é mais difícil uma área de experiência fora da sua “zona de conforto”, ou seja, não familiar. Outros, como García (1992) tomam-no como referência, contrapondo-o ao “conhecimento didático de conteúdo”, pelo facto de que só se conhece aquilo que se pode ensinar, argumentando que o conhecimento de conteúdo sobre uma disciplina tem sempre uma dimensão pedagógica, sendo insensato criar dois conceitos distintos.

“esta distinção entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo introduz uma complicação desnecessária e insustentável no marco conceptual em que se fundamenta a investigação” (García, 1992, p.3)

Grossman (1990) integra o conhecimento pedagógico do conteúdo no conhecimento do conteúdo, dado que o conhecimento do professor apresenta um conjunto de saberes interrelacionados na prática, de importância idêntica no desempenho da sua atividade (Grossman, 1990; Carter, 1990). Os autores reconhecem sete componentes no conhecimento dos professores: (1) o “conhecimento pedagógico geral” que resulta do conhecimento da organização e gestão da sala de aula e dos meios de ensino. (2) o “conhecimento do curriculum” que integra o conhecimento de teoria e desenvolvimento curricular e do curriculum escolar dos diferentes níveis de ensino, do sistema educativo. (3) o “conhecimento do contexto” que engloba o conhecimento das múltiplas situações e contextos em que e com quem se desenvolve o trabalho dos professores (Estado, comunidade, famílias, aula, etc.) e inclui conhecimento dos fundamentos históricos, filosóficos e culturais da educação de um determinado país. (4) o “conhecimento de si mesmo” que inclui o conhecimento dos valores, das capacidades (pontos fortes e fracos), filosofia educativa, metas para os alunos e objetivos para o ensino. (5) o “conhecimento de conteúdo” que integra o conhecimento de conteúdo propriamente dito e explicitamente o conhecimento pedagógico do conteúdo; (6) o “conhecimento pedagógico do conteúdo” que engloba: a) representações e crenças que os professores possuem sobre como ensinar os conteúdos, que presidem às suas tomadas de decisão, e as suas apreciações a

respeito de objetivos, estratégias, atividades, materiais e avaliação; b) formas de apresentação dos conteúdos a ensinar (exemplos, imagens, metáforas, etc.); c) conhecimento quanto à forma de compreensão das matérias pelos alunos, atendendo às dificuldades na aprendizagem de certos conteúdos, o que permite ao professor adotar estratégias mais adequadas e eficazes à sua aprendizagem; d) conhecimento sobre o currículo e materiais curriculares; (7) o “conhecimento sobre a aprendizagem” que inclui o conhecimento das teorias da aprendizagem do desenvolvimento físico, social, psicológico e cognitivo dos alunos; da motivação; da diversidade étnica, socioeconômica e de gênero.

Eraut (1994) destaca o papel do saber pessoal na construção do conhecimento profissional. Considera o saber científico acadêmico e o saber pessoal construído, no tempo, pelos práticos e apresenta quatro saberes constituintes do conhecimento profissional dos professores: (1) **proposicional** ou declarativo; (2) procedimental; (3) prático; e (4) tácito. Mas reconhece o “conhecimento processual”: um saber-fazer, central no trabalho do professor, que só será de qualidade se articulado com os conhecimentos proposicionais (saber-o-quê) e no decorrer da autorreflexão sobre as suas experiências (próprias ou aprendidas com outros), que possuem esse conhecimento (os seus pares). Das contribuições relevantes em torno do “saber docente”, numa dimensão mais personalista, destacam-se Carter, 1990; Raymond e Lenoir, 1998; Mesa, 2001; Monteiro, 2001; Puentes, Aquino e Neto, 2009, por terem tentado compreender o que sabem os professores e como obtêm esse conhecimento, através do estudo do pensamento dos docentes.

Elbaz (2002) refere-se ao conhecimento prático docente, construído a partir de saberes teóricos e de saberes da experiência, no sentido do “como fazer” numa determinada situação educativa, (Carter, 1990; Mesa, 2001). Para Elbaz (2002), o conhecimento profissional é fundamentalmente prático, contribuindo para a organização do conhecimento do professor e para a sua relação com a prática de ensino. Centra-se sobretudo nas características daquilo que os professores sabem (não no seu conteúdo) e identifica três níveis de generalização, na organização do conhecimento (Carter, 1990): (1) as regras práticas ou afirmações que definem a forma de agir em certas situações, para alcançar objetivos claros; (2) os princípios práticos ou afirmações, de caráter amplo, mais adequadas às circunstâncias permitem ser selecionadas, em situações de reflexão, de entre um conjunto de práticas; (3) as imagens ou estruturas de orientação geral, construídas pelos professores, sobre o que é e como se deve ensinar, ou seja, o resultado da combinação dos sentimentos, valores, crenças, necessidades, do seu conhecimento teórico e da sua experiência. Além de cinco domínios do conhecimento prático sobre: 1) o meio, 2) o conteúdo, 3) o desenvolvimento curricular, 4) a instrução, 5) si mesmo (relevante, no seu trabalho “personalista”) (Elbaz, 2002). Assim, o conhecimento do professor é eminentemente pessoal e idiossincrático, enraizado nas perspectivas e experiência pessoais (Grossman, 1990).

“os professores fazem a diferença. Eles conhecem as situações. Não são meros transmissores que

traduzem as intenções e as ideologias de outros em ações. O conhecimento dos professores é um componente essencial para a qualidade da prática educativa.” (Connelly, Clandinin & He, 1997, p.674)

Os autores citados centram-se na investigação das regras, práticas, princípios, rotinas, rituais, hábitos, ritmos e, em particular, das imagens dos professores. Prolifera o estudo de narrativas dos docentes, biografias pessoais e profissionais, relatos de incidentes críticos, diários, estudo de metáforas e imagens. A partir do estudo de unidades narrativas, desenvolvem uma compreensão experiencial das práticas dos professores e concluem que a aquisição de conhecimento sobre o ensinar e o aprender-a-ser-professor implica, acima de tudo, a reconstrução da narrativa da experiência do professor como conhecimento pessoal prático, moldado através da sua expressão, em situações práticas. Logo, ter acesso ao conhecimento dos professores implica levá-los a expressar a sua história pessoal e profissional e a refletir sobre os valores e crenças nelas impressos, capazes de fundamentar a sua prática (Goodson, 1992).

Connelly e Clandinin (cit. por Carter, 1990), atendendo ao caráter pessoal e único do saber docente, desvalorizam a crítica à perspectiva personalista de compreensão do conhecimento prático, sustentada na incapacidade de construção de uma teoria sobre o que os professores conhecem (apenas uma teoria sobre como os professores aprendem na prática). Carter (1990) sugere estudos ecológicos sobre a sala de aula para ultrapassar esta questão, até porque lhes considera a virtualidade de poderem produzir um conhecimento situado e fundamentado na experiência comum, acerca do que acontece no espaço sala de aula. A abordagem ecológica pressupõe uma congruência entre situações e conhecimento sobre elas, tendo em consideração duas premissas: (1) a *ecológica*, respeitante às características do ambiente e ao seu impacto na forma de pensar e agir dos seus intervenientes. (2) a *teórica*, respeitante à organização do conhecimento e da compreensão dos processos, articulando esse conhecimento com os acontecimentos ambientais (Carter, 1990; Mesa, 2001). O estudo das “tarefas” revela-se pertinente, por exemplo, na formação de professores, através da análise das atividades da formação, para perceber como são interpretadas por quem as realiza, e o que esperam alcançar com a concretização dessas atividades (Carter, 1990, p.305). As tarefas são esquemas mediadores da interação entre pessoas e o meio ambiente, que permitem perceber como os saberes da experiência se estruturam, em torno de acontecimentos de ensino significativos, nas rotinas ou programas de ação. Portanto, são “constructos com possibilidade para representar ‘uma teoria do conhecimento e sua aquisição’” (*ibidem*, p.302).

Os saberes da experiência, não enunciados, podem ser reconstruídos a partir da observação e da descrição da prática. Assim, o conhecimento da sala de aula é “situado” e as suas conceções decorrem da experiência das situações vividas na sala de aula e no produto das decisões e ações políticas (Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987). Além do mais, os fenómenos socioculturais que, de alguma forma, influenciam o trabalho docente, também traduzem a sabedoria dada pela

prática, em “máximas que orientam a prática, ou proporcionam a sua racionalização reflexiva” (Shulman, 2005). A voz pessoal do professor e a sua interpretação individual dos acontecimentos na sala de aula, aliada ao conhecimento geral sobre conteúdo, alunos, aprendizagem e aula evocam os trabalhos de Fenstermacher (1986), em que se defende que o professor usa a informação sobre o ensinar, indiferente à sua origem, não como livro de instruções para a ação, mas como recurso para justificações práticas que suportam as suas ações; e os trabalhos de Yinger (1988), em que se advoga que o conhecimento do professor é construído em torno da ideia de improvisação, dado o vasto e rico conhecimento que capacita os professores para dar sentido imediato às situações vivenciadas; recordam e utilizam experiências passadas adequadas às circunstâncias, passíveis de ser usadas em novos cenários de invenção. Yinger (1988) destaca a capacidade deste conhecimento docente, que combina experiências passadas, intenções e compreensões pessoais, como um conhecimento “holístico e modelado”, inseparável da ação na situação. Expressar verbal e analiticamente o que fazem em certas situações é complexo e difícil, porque o que sabem é um todo de ações, associado a estruturas situacionais. Aprender a ensinar também significa, por isso, adquirir experiência suficiente para desenvolver um modelo de linguagem da prática pessoal, capaz de identificar o significado das situações e formas particulares de as descrever.

Em suma, existem duas grandes linhas de orientação. Na senda de Shulman, os que valorizam a “vertente analítica conceptual”, definindo saberes que integram o conhecimento profissional do professor e os saberes conjugados para ensinar bem. Na linha de Elbaz e Clandinin, os que valorizam a “vertente holística e contextual” desse conhecimento, descrevendo e interpretando o saber profissional dos considerados bons professores (Roldão, 2008).

Em ambas existe um “elemento em comum: são amplamente sustentadas por estudos de caso que fundamentam e iluminam as suas teorizações respetivas, ou seja, alimentam-se, de facto, do conhecimento expresso pelos professores em situação real” (Roldão, 2008, p.178)

O professor possui uma “teoria sobre o ensinar”, que integra um quadro de conhecimentos distintos e interligados: um “saber referencial de matriz teórica” e um quadro específico de conhecimentos com “referencial prático”, resultado das situações vividas, construindo, de forma reflexiva, um conhecimento resultante da busca de respostas adequadas e eficazes para os problemas quotidianos (Sá-Chaves, 2000). É uma teoria profissional em que o eu biográfico, de cariz pessoal, e o eu profissional se cruzam e interligam numa rede de “conhecimento profissional não standard” que permite “a autonomia e, nela, a consciência, a autoestima, a imagem e a identidade” (Sá-Chaves, 2002, p.85).

Roldão (2008) advoga que o conhecimento profissional docente apresenta cinco características, “agregadoras e fatores de distinção” desse conhecimento, que é de natureza:

- i. compósita, ou seja, implica a agregação de diversos saberes transformados e modificados num todo único e coerente. A “mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de componentes de conhecimento” é central para o conhecimento do professor;
- ii. analítica, isto é, o conhecimento do professor integra o saber técnico (como fazer) e o saber artístico (criado e improvisado, para responder a situações educativas problemáticas). Mas só se convertem em conhecimento profissional, quando o professor exerce reflexivamente o “poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experiências que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação” (*ibidem*, p.180);
- iii. mobilizadora e interrogativa, quando mobiliza e incorpora, de forma articulada, elementos de natureza diversa (saberes formais, experienciais e técnicos), num complexo holístico. O caráter singular e imprevisível das situações educativas obriga o professor a uma postura de questionamento permanente (interrogativo), sobre a prática e sobre o referencial que a sustenta (conhecimento declarativo e experiências anteriores);
- iv. meta-analítica, porque é um conhecimento que, seguindo uma prática reflexiva, pressupõe capacidade de distanciamento e de autocrítica, tendo por referência os tributos dos diversos tipos de conhecimento que constituem o saber docente (conteúdo, pedagógico e didático);
- v. comunicativa e circulatória, dado ser um conhecimento a ser verbalizado, comunicado e partilhado pelo grupo profissional. Esta dimensão, com grande peso atribuído ao saber prático e aos seus elementos tácitos, está pouco presente na prática docente. Para se concretizar, é necessário desenvolver um processo de meta-análise, de “desconstrução, desocultação e articulação” para constituir-se como “saber articulado e sistemático”.

Os saberes experienciais incorporam-se, na experiência individual e/ou coletiva, sob a forma de *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática) que, segundo Perrenoud (1993, 2002), permitem, ao professor, lidar com os constrangimentos e imprevistos nas situações educativas, com criatividade. O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (Héron, 1987). Enquanto palavra latina, foi utilizada pela tradição escolástica. Foi usada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma, adquiridas num processo de aprendizagem. Muito mais tarde foi utilizada por Durkheim (1995) para designar um estado geral dos indivíduos, interior e profundo, que orienta as suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999). Para Durkheim (1995), *habitus* corresponde à situação em que a educação estaria organizada de maneira a produzir um efeito profundo e duradouro, afirmando que a coerência das disposições sociais, que cada ser social interioriza, depende da coerência dos princípios de socialização, aos quais os indivíduos são submetidos (Lahire, 1997, 1998, 1999).

Bourdieu (1989) retoma o conceito de *habitus* numa ótica original, segundo a ideia de que os hábitos não se diversificam a não ser que mude o tipo de ação. De facto, todas as ações da mesma espécie (ou *héxis*, descrita por Aristóteles, como uma “disposição prática”, de caráter permanente e

usual, automática e, muito provavelmente despercebida, pertencente a um plano ontogenético) pertencem ao mesmo hábito. Assim, ao conceito de *habitus* subjaz o “primado da razão prática”, ou seja, uma disposição ativa do conhecimento prático. Contudo, a teoria do *habitus*, depois sistematizada por Bourdieu, atribui um sentido mais preciso ao conceito, que advém de pesquisas realizadas na Argélia, nos anos 50-60, com camponeses da região francesa de Béarn. Bourdieu (1963), considerou que o *habitus* surgia da necessidade empírica de apreender as afinidades entre “comportamento dos agentes - estruturas - condicionamentos sociais”.

“um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas ...” (Bourdieu, 1983, p.65)

Paradoxalmente a *habitus*, como princípio mediador ou de correspondência entre práticas individuais e condições sociais de existência, no seu desajustamento tornou-se explícito, identificando a mediação entre indivíduo e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica de Bordieu, que concilia duas leituras do social, até então tomadas como antagônicas e contraditórias (Ortiz, 1983). Formulada num contexto específico, a noção de *habitus* adquire um alcance universal, tornando-se um instrumento conceptual, ao permitir examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos expostos às mesmas condições de existência (Pinto, 2000).

Habitus concilia a oposição aparente entre “realidade exterior” e “realidades individuais”. Capaz de expressar o diálogo na troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir quotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. *Habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p.101). A teoria praxeológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planos, são antes produtos da relação entre *habitus* e pressões e estímulos de uma conjuntura.

“a existência de um campo especializado e relativamente autónomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolivelmente económicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o

campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento” (Bourdieu, 1990, p.126-128)

O’Hanlon (1993) diferencia teoria profissional da educação e teoria pessoal. A teoria profissional é criada e perpetuada dentro da cultura profissional e transmitida através da formação académica dos professores. São as teorias-base de conhecimento e significados partilhados sobre a “cultura” do ensinar. A teoria pessoal é individual e única, de cada pessoa, desenvolvida através da experiência pessoal de testagem das teorias profissionais nas situações práticas. Capacita o professor para desenvolver observações sistemáticas sobre a sua experiência profissional, encoraja-o a articular vários conceitos no ensinar, ajuda-o na previsão, na avaliação do desempenho e na melhoria das ações. Mistura necessidades e valores pessoais com os profissionais e, normalmente, torna-os indistintos para os próprios profissionais, que tomam decisões na ação. Os saberes experienciais constituem-se como “teorias pessoais” (O’ Hanlon, 1993). As teorias pessoais são essenciais (O’Hanlon, 1993; Day, 2001) para o desenvolvimento profissional dos professores, que devem ser encorajados a desenvolver a sua teoria pessoal ou individual e a ganhar consciência acerca da forma como os seus valores pessoais influenciam, contrariam ou emergem, perante os valores da cultura profissional. Efetivamente, o comportamento do professor está de tal forma interligado à sua história de vida (pessoal e profissional), que não tem consciência da sua existência ou, simplesmente, “dilui” as razões do agir de determinada forma, apesar de as utilizar quotidianamente, como um modelo de ação. Estas teorias práticas, subentendidas e articuladas designam-se por “teorias implícitas” (Marland, 1995).

“Podemos agir conscientemente sem ter refletido sobre os pressupostos que lhe estão subjacentes” (O’Hanlon, 1993, p.244). Os professores confiam “em esquemas de ação, de perceção e decisão parcialmente inconscientes. Daí eles sentirem que ensinam com ‘o que são’, com a sua personalidade e experiência.” (Perrenoud, 1993, p.105)

Também por isso, é mais um “fazer” do que um “dizer”. O caráter tácito e implícito é uma dificuldade na construção de um conhecimento base para ensinar, ambicionado pelos defensores da profissionalização da profissão docente. Segundo Mesa (2001), nas profissões com as características da prática docente impõe-se a necessidade de um conhecimento “idiossincrático, situacional e intuitivo”, dificilmente ajustável às categorias da racionalidade técnica e ao seu conhecimento científico e tecnológico (formal). Portanto, o saber docente situar-se-á entre o “saber aplicado” e a “práxis”, na interseção dos conceitos dos professores com a atualização do “saber aplicado”, numa situação educativa.

Face a esta perspetiva, destacam-se dois autores de grande pertinência: Van der Maren (1995) e Eraut (1994). A primeira sublinha o caráter parcialmente racional do saber profissional docente,

enquanto o segundo sustenta que a especificidade da natureza contextual do conhecimento do professor e dos conhecimentos envolvidos implica ver além da distinção entre conhecimento teórico e prático, pois o saber docente assume características de objetividade e de subjetividade específicas, resultado da interação de diversos tipos de conhecimento e da forma como estes são adquiridos e usados pelos docentes. Se o conhecimento se constrói pela experiência, depende igualmente da forma como o professor o adquire, seleciona e interpreta.

“só se poderá elaborar uma práxis e dizer coisas inteligentes da prática desta profissão quando um dia se aceitar que nunca se explica completamente porque e como se continua a fazê-lo” (Van der Maren, 1995, p.56). O conhecimento faz “parte do currículo por ter sido considerado por alguém relevante para a prática profissional, aquele só se torna efetivamente parte do conhecimento profissional se e quando for utilizado com objetivo profissional” (Eraut, 1994, p.120)

Assim, rejeita-se a existência de uma teoria “científica” e defende-se diversos tipos de teorias: em sentido público, publicadas e objeto de discussão e crítica pública e em sentido privado, teorias privadas que resultam tanto do conhecimento científico como de fontes diversas, como a biografia institucional, as experiências pessoais exteriores à escola e as experiências de formação, entre outras. Todas essas teorias existem no pensamento das pessoas e são mobilizadas na interpretação ou explicação da sua experiência. A “teorização” docente decorre da utilização de teorias públicas a par da construção e reformulação de teorias privadas. Esteves (2002) reconhece mérito a Eraut por distinguir uma “teoria”, que engloba teorias científicas e teorias implícitas, fundamentais na identificação, análise e compreensão dos saberes docentes.

Schon (1991) designou esse processo como “construção de conhecimento experiencial”, resultado do trabalho de reflexão-na-ação e sobre os acontecimentos e as experiências do percurso pessoal e profissional do próprio professor. São as “teorias da ação” inter-relacionadas que explicam e justificam as suas práticas (Day, 2001, p.50), constituídas por teorias justificativas e explicativas do que fazem, e “teorias-em-uso” sobre o que fazem realmente. Mas Day (2001) alerta para o facto de, entre ambas as teorias, poderem existir inconsistências e até contradições (entre o-que-se-diz-que-se-faz e o-que-realmente-se-faz), mesmo sem o docente ter consciência disso.

Para Ruthven e Goodchild (2008), o conhecimento que o professor desenvolve, através do processo de reflexão e de resolução de problemas práticos, usados para concretizar a prática quotidiana da profissão define-se como “conhecimento craft”. É, na sua essência, um conhecimento decorrente da prática e orientado para ação. Constrói-se, cria-se e nasce no decurso da prática de ensinar, para resolver situações-problema, experimentando e refletindo sobre a prática. O saber prático do professor e o seu papel decisivo na construção de um saber profissional, segundo Sacristán (1991), define a própria Educação como uma prática em contextos reais, plena de intenções e de interpretações subjetivas dos atores sociais envolvidos. Logo, ensinar consiste na utilização de

“esquemas práticos”: a prática assume-se como o uso dos “esquemas práticos”, pelos professores, de forma flexível e adequada à diversidade das características das situações de sala de aula.

Os esquemas práticos são “esquemas estratégicos”, que funcionam como reguladores da ação e extravasam as situações concretas, que não se confinam a “frações de conhecimento provenientes de disciplinas ou de investigações concretas, mas assumem-se como instrumentos globalizadores de saberes e de ações” (*ibidem*, p.81). Revelam a capacidade dos professores para articular ideias e prática, após a análise e avaliação de uma situação concreta. O trabalho do professor, em termos de qualidade, para Sacristán (1991), é proporcional à sua capacidade para inferir “esquemas estratégicos” de “ideias gerais” e, por sua vez, de escolher, associar e inventar “esquemas práticos” particulares, para desenvolver um “esquema estratégico”.

Perrenoud (1993) argumenta que os professores são destituídos de teorias ou receitas, pois as suas práticas reais decorrem de ações espontâneas e/ou rotinas interiorizadas. Os professores utilizam todo um conjunto de saberes, que funcionam como caixa de memória de informações e experiências, como matrizes de leitura, interpretação e decisão nas situações educativas. Perrenoud (1993) define cinco tipos de saberes: (1) saber científico (enunciados gerais sobre uma realidade que se pretende que sejam universais – saber dos cientistas); (2) saber prático (saber singular que inclui o ser humano com o seu sistema de valores, constitui uma visão sincrética sobre um sistema de relações entre ações e sinais observados e não explicados – saber dos artistas); (3) saber aplicado ou saber técnico (operacionalização do saber científico, só é eficaz para construir objetos cuja estrutura não se modifica e que se rege apenas segundo regras fixas inalteráveis perante o imprevisto); (4) saber praxeológico ou práxis (reflete a prática, permite a sua transmissão e os ajustamentos à realidade concreta, mas preserva as tradições práticas, não é crítico nem revoluciona a prática); (5) saber estratégico (saber intermédio entre o saber aplicado e o saber praxeológico – é constituído pela práxis e por uma atualização do saber aplicado, ou seja, em que se estabelece a correspondência entre comportamentos observáveis que orientam a ação e os parâmetros e modelos do saber aplicado).

O saber prático dos professores traduz-se no modo como transformam “as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua prática”. “estes saberes experienciais [...] formados a partir de todos os outros, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (Tardif, 2002, p.55). O professor constrói “a sua identidade profissional, alicerçada num saber profissional que resulta da dialética entre o conhecimento teórico e o saber experiencial, dia a dia vivenciado e construído (...) num processo permanente de ser e tornar-se professor” (Gonçalves, 2009, p.95)

O conhecimento pessoal prático do professor resulta da sua compreensão pessoal das circunstâncias práticas em que trabalham (Feiman-Nemser & Floden, 1986) e assume uma racionalidade prática. Esta realidade prática específica, incerta e imprevisível, conduz os docentes a interpretações e a

decisões, com recurso a um pensamento prático, que escapa à rigidez e normatividade das leis gerais de carácter formal. O carácter situacional da atividade docente, o facto de ocorrer em contextos sociais singulares e a sua inerente imprevisibilidade, dificultam a produção de conhecimento normativo sobre o saber prático dos professores, mas exacerba a sua criatividade, na busca de soluções práticas. Contrariamente às teorias científicas, conceptualmente precisas e justificadas, universais e impessoais, as teorias implícitas são fortemente contextualizadas e pessoais, pois cada uma é produto de um indivíduo e reflete a sua história particular e as suas interpretações das situações e dos momentos que vivenciou. Derivam das interpretações da pessoa sobre as experiências que ocorrem num conjunto de espaços muito restritos (os da sua prática docente), dificilmente generalizáveis (o que resulta num contexto pode não ter o mesmo impacto e eficácia noutra situação). Trata-se da necessidade de adaptar a teoria implícita às circunstâncias particulares de cada contexto, criativamente. Em suma, “ensinar” é uma prática que implica inovação, imaginação e criatividade: “a reinvenção de atividades e respetivo material é um elemento importante no enriquecimento e na apropriação pessoal do papel profissional” (Perrenoud, 1993, p.48)

Zabalza (1994) argumenta a favor de uma racionalidade prática, construída pelo professor, que escapa às regularidades da ciência e às prescrições da tecnologia. Resultante do diálogo entre dois tipos de racionalidade (o que ele sabe e o que sabe fazer) mediados pelo que o bom senso aconselha, face a uma situação. Zabalza designa de “construtos”, os sistemas de noções e conceções que, interagindo entre si, permitem aos docentes explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade, refletindo a sua visão da realidade. Nessa senda, Raymond & Lenoir (1998) distinguem “conhecimento dos professores” de “conhecimento sobre o ensino”, para diferenciar os saberes pessoais e particulares dos professores (um saber experienciado, apropriado, transformado e reconstruído pela experiência profissional, também designado “saber da experiência”, “saber prático” ou “saber pessoal”) dos seus saberes teóricos, da formação teórico-académica. O saber experiencial, na construção do saber docente, leva Van der Maren (1995) a definir o saber profissional docente como um “saber estratégico” ou “saber-para-a-ação”, o que Mialaret (1996) designa como “saber de ordem praxeológica”.

Os docentes, no seu agir, socorrem-se de explicações baseadas nos saberes decorrentes das aprendizagens, ligadas às suas experiências pessoais e à sua interpretação pessoal. Essas experiências criam estruturas interiores de referência, que integram crenças (sobre objetivos educativos, alunos, aprendizagem, o que é ser professor e o que é ser bom ou mau profissional, com base na interpretação das situações vivenciadas no passado). Estes esquemas assumem a forma de uma teoria, que modela a ação do professor dentro e fora da sala de aula. O seu carácter preditivo facilita a identificação de situações e variáveis, e respostas racionais para alcançar, com sucesso, os objetivos definidos (Marland, 1995). Essa profunda ligação à experiência enforma teorias para a ação ou teorias práticas, em que os esquemas interiores dos professores resultam dos seus esforços

para dar sentido às suas experiências e criar uma base de dados sobre a ação eficaz na sala de aula. São esquemas-de-ação (Perrenoud, 1993) ou regras-de-ação (Clemente & Ramirez, 2008) inconscientes (não verbalizados, mas implícitos).

Para Giddens (2000), o conhecimento experiencial da ação é transformado em formas de agir, evitando ter de recomeçar do nada e impedindo reflexões demasiado prolongadas. Permite ao professor decidir, agir e gerir de forma rápida e eficaz, em situações educativas diárias. A rotina da atividade assenta num controlo da ação, com base na aprendizagem e aquisição temporal de competências práticas. Essas dependem da “interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação” (Tardif, 2002, p.206). No entanto, permanecem “secretas” na memória do professor e da sua consciência discursiva.

É basicamente este facto o obstáculo que inviabiliza (ou dificulta) a construção de uma teoria formalizada, mas revela a existência de níveis de representação e de elaboração docente. A investigação atesta que não há um saber base consensual nem homogêneo, mas denuncia a existência de um mundo plural e, por vezes até contraditório, de tipos de conhecimento prático individual dos professores e uma heterogeneidade de “culturas de professores” (Calderhead, 1987). Apesar das diferentes perspetivas, os autores são unânimes acerca da importância das dimensões subjetiva e prática, e da especificidade do contexto de trabalho do professor, na construção do saber profissional docente. O reconhecimento do referencial prático e situacional, na construção do saber profissional do professor, sublinha a imprevisibilidade na interação, no processo educativo, exigindo-lhe a capacidade de tomar decisões e de as concretizar. Segundo Ralha-Simões (1993), esta capacidade revela-se mais em professores com maior conhecimento e maturidade, pessoal e profissional, e com desempenhos mais complexos e adequados às exigências da sua prática profissional, fatores decisivos para o desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 2000).

3. Competência e competências profissionais

A competência profissional é uma “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)” que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), económica (organização) e socialmente (sociedade)” (Paiva & Melo, 2008, p.360)

Este conceito espelha um repertório de saberes que pautam ações realizáveis em determinadas situações, denotando a natureza contextual da competência (Tigellar, Dolmans, Wolfhage, & Van Der Vleuten, 2004; Schneckenberg, 2006). Por outro lado, o conceito reflete uma disposição ou motivação do sujeito para agir, de modo a obter os resultados pretendidos: o professor esforça-se pela aprendizagem do aluno e, nesse sentido, envia esforços de naturezas diferenciadas. Nesse

sentido, Schneckenberg (2007) propõe o conceito de “ação competente”, ou seja, uma ação que combina componentes cognitivos e motivacionais, sendo os primeiros de caráter motivacional, e os segundos, de caráter comportamental. Zabalza (1994) define “competência” como um construto decorrente do conjunto de conhecimentos e habilidades que os docentes necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. Aceder ao pensamento do professor é ter “acesso aos construtos que caracterizam a sua visão peculiar da realidade” (*ibidem*, p.36).

O conceito de competência define-se como capacidade para a ação, de saber mobilizar (Le Boterf, 1994), em situações práticas e em interação, diversos recursos cognitivos (Perrenoud, 1999, 2000). Integra saberes, saberes fazer, capacidades, valores e atitudes para a tomada de decisões e ações face a situações imprevisíveis, de forma rápida e eficiente. E sustenta-se numa dimensão epistemológica: integra múltiplos contributos e o reconhecimento individual do professor, nas suas práticas profissionais singulares, porque expressam na ação, a compreensão pessoal e dialética dos conhecimentos sobre ela, segundo critérios reguladores do quadro de valores que orientam a sua ação (Sá-Chaves, 2000). Associa-se ao domínio da habilidade e das técnicas, mas assume um sentido mais globalizante, por integrar o que faz o professor e a forma como se constrói na sua ação profissional, “a sua forma pessoal de fazer e de ser”.

Competência é “uma conceptualização que estende o olhar ao continuum da práxis humana, enquanto dimensão intencional, deliberada e consciente do sujeito pelo que vem carregada de sentidos e marcada pelas atitudes subjacentes ao quadro de valores pelo qual o sujeito que age se pauta e se rege” (Sá-Chaves, 2000, p.98)

Perrenoud (1993, 1996, 1999b, 2000) questiona o conceito de saber ou conhecimento, enquanto argumento da prática do professor. Os conhecimentos ou saberes são “representações organizadas do real”, que contribuem para a convicção interna acerca do conhecimento da realidade, “estritamente conectados a uma pragmática”, permitindo agir em conformidade (Perrenoud, 1999a). Principalmente, face à diversidade e complexidade das situações quotidianas. Logo, os saberes ou conhecimentos são representações, de caráter descritivo ou explicativo (integrando saberes eruditos, comuns, de experiência ou simples crença) ou de caráter normativo ou prescritivo (valores, regras, finalidades, modelos), que só importam e significam se tiverem reflexos na prática. Perrenoud (1996) distingue três tipos de saberes: (1) os declarativos; (2) os de procedimentos (explicam como agir, fazer ou ser); (3) as competências (estrutura da ação). Segundo Perrenoud (1993), a complexidade da prática pedagógica força o docente a uma reconstrução diária, pessoal e relativamente intuitiva de (a) uma política de educação; (b) uma ética da relação; (c) uma epistemologia dos saberes; (d) uma transposição didática; (e) um contrato pedagógico; e (f) uma teoria da aprendizagem. Particularmente, obriga-o a uma prática entre a rotina-improviso, entre o previsto-imprevisto, que só será verdadeiramente compreendido segundo uma perspetiva de

competência, enquanto “conjunto de recursos que se mobilizam na ação”, que permite compreender como os saberes são mobilizados nela (Perrenoud, 1999a).

As competências são esquemas operatórios de percepção, decisão ou ação e de avaliação, verificáveis em contextos da prática e construídos pela experiência, que sustentam os cálculos mentais e os atos do ator social, maior parte sem consciência, mas que dão consistência ao seu *habitus* (Perrenoud: 1993, 1996, 2002). As competências mobilizam saberes-para-a-ação, relacionados com saberes teóricos que “são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas” (Perrenoud, 1999b, p.135).

As representações e esquemas complementam-se, operacionalizando a articulação entre “teoria e prática, entre representação do mundo e ação” (*ibidem*, 1993, p.179; 1996, 1999a) e articulando-se de duas formas: a figurativa e a operatória. As competências remetem para uma “teoria do pensamento e da ação situados, mas também da prática como ofício e condição” (Perrenoud, 2000, p.16). Articulam três aspetos complementares: (1) tipos de situações; (2) recursos mobilizados (saberes, atitudes, saberes-fazer, esquemas de percepção e de avaliação, de antecipação e decisão); (3) natureza dos esquemas de percepção (aspeto mais difícil de descrever, por não ser diretamente observável e só poder ser acedido pelo processo de inferência, a partir das observações das práticas dos professores e dos seus objetivos), que permitem a mobilizar e articular os recursos mais adequados a uma situação. Portanto, as competências integram e mobilizam uma duplicidade de saberes: os objetiváveis e os implícitos, “os saberes de ação e de experiência sem os quais o exercício de uma competência está comprometido” (Perrenoud, 2000, p.18).

À competência é essencial o conhecimento, que sustenta todo o trabalho de análise, compreensão, síntese e crítica, necessários à construção das competências (Perrenoud, 1999a, 2000), proporcionais à complexidade dos problemas e da profissão (Esteves, 2009). Se as competências se definem como “poderes de agir, apoiados em saberes”, condição “de uma ação eficaz” (Perrenoud, 2004), a competência profissional é uma “reflexão crítica sobre a praxis” (Sá-Chaves, 2002). Todavia, Perrenoud (1993, 1996, 1999a, 1999b, 2000, 2004) alerta para o facto de competência não ser garantida só pelo domínio dos saberes.

Ser um profissional competente significa “possuir um vasto e diversificado repertório de conhecimentos e de capacidades (...) [que o professor] toma, executa e avalia as decisões que seleciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legitimáveis e abertas a constantes reajustamentos para poderem garantir a sua responsividade à instabilidade permanente.” (Sá-Chaves, 2000, p.98).

“(...) ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se fez, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. Portanto, competência, pode significar ação imediata, refinamento do individual e

ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento.” (Anastasiou e Pimenta, 2010, p.134)

Reduzir os saberes docentes a competências é ignorar a amplitude e complexidade que está subjacente a um processo que vai além do saber fazer, um saber epistemológico, reflexivo e construído para, na e com a prática, que se materializa em momentos e espaços sociais, históricos e culturais. Assim, os saberes antecedem e superam as competências que são os resultados de um processo necessariamente sistêmico e engenhoso. As competências são um conjunto de saberes e qualidades posto em ação, em situações concretas. Associam-se a toda a formação do sujeito, ao nível formal e informal, integrando a formação de base e a da experiência da ação, adquirida ao longo do tempo, de forma empírica, não sistematizada.

Com base num modelo construtivista de competência (Trépos, 1992), os saberes são socialmente construídos e existem a partir dos trabalhos que os grupos desenvolvem sobre eles. A aquisição de competências é feita ao longo do tempo, na trajetória pessoal, social e profissional e resulta de um processo dinâmico, forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, projetos e práticas, estudos e atividades, por aspetos operacionais, afetivos e intelectuais. É uma potencialidade individual, que se pode traduzir num desempenho. No âmbito da formação de adultos, a abordagem das competências centra-se sobre a pessoa e as suas aquisições, valorizando o indivíduo e a sua história singular. Em última análise, inscreve-se num processo de socialização, em que a aquisição de conhecimentos é feita em situação, a partir da estrutura de aquisição do próprio indivíduo, que vai sendo construída por si próprio. As novas competências profissionais são estudadas e referidas por um conjunto vasto de autores. Apesar de denominadas e caracterizadas de forma ligeiramente diferente, são muito próximas na essência. Nos contributos mais significativos, identificam-se três classificações:

(i) *as competências genéricas ou transversais* - Liétard (2001) aborda o problema das competências relacionado com o reconhecimento dos saberes adquiridos. Atesta existirem "competências sociais, transversais", tais como a iniciativa, a criatividade, a confiança em si, denominadas como "competências genéricas". Casanova (1991), com trabalhos ligados ao reconhecimento das competências genéricas, define-as, citando Mac Ber, como características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a vida, e que determinam um comportamento, mas não são sinónimo dele. Segundo Cleland e Ireland (2002), as competências manifestam-se através de comportamentos reveladores de características pessoais, umas observáveis, outras latentes. Estas definições implicam o reconhecimento de qualidades pessoais que o sujeito desenvolve na sua vida, através de experiências vividas, por oposição à aquisição de conhecimentos, na aprendizagem escolar. Baseada no trabalho de Mac Ber, em 1987, Casanova (1991) identifica onze competências genéricas principais: (1) Espírito de iniciativa (fazer coisas ou propor ações necessárias, sem ser forçado pelos acontecimentos ou antes de ser solicitado por

alguém); (2) Perseverança (tentar mais do que uma vez ou de diferentes maneiras, ultrapassar obstáculos que se interpõe a consecução dos objetivos); (3) Criatividade (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, aplicável às ideias); (4) Sentido de organização (habilidade para desenvolver planos lógicos, detalhados, a fim de orientar as ações em relação a um objetivo); (5) Espírito crítico (habilidade para pensar de forma analítica e sistemática; aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas, a fim de descrever um conjunto de acontecimentos); (6) Autocontrolo (manter-se calmo, com poder sobre os seus meios, em situações emotivas ou stressantes); (7) Atitude de liderança (habilidade de se responsabilizar por um grupo, por uma atividade, e a organizar os esforços coletivos de forma eficaz); (8) Persuasão (habilidade de persuadir os outros ou de obter o seu apoio, com a finalidade de realizar as suas ideias); (9) Autoconfiança (sentimento de segurança ou de certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos; uma vontade aberta para defender o seu próprio julgamento de valores face a oposição); (10) Perceção e interação nas relações pessoais (habilidade em ler preocupações, interesses e estados emotivos dos outros, reconhecendo e interpretando indícios subtis); (11) Preocupação e solicitude em relação aos outros (preocupação com os outros, pelas suas necessidades e bem-estar, e uma vontade infinda para escutar os seus problemas, encorajá-los e dar-lhes segurança). Este tipo de competências que se desenvolvem a partir de experiências-chave do itinerário pessoal e profissional do indivíduo leva Arnour (1991) a definir competências genéricas como um conjunto de qualidades pessoais enunciadas em termos de “saber-ser”, de atitudes e comportamentos relacionados com a personalidade e não necessariamente ligadas ao exercício de uma função, reconhecendo-lhes transferibilidade e utilidade em diversas funções (no trabalho, na formação, na vida familiar, nos tempos livres, em atividades sociais, etc.).

(ii) *atitude de autoformação e "soft skills"* - Nyhan (1991) desenvolve o conceito de "da atitude à autoformação", ou seja, a competência-chave da formação contínua, pelo poder ativo dos indivíduos quando se envolvem e comprometem sistematicamente com a sua experiência, de forma aberta e investigativa, para a entender e dominar. Traduz-se numa atitude de autoformação, que subentende a capacidade que um trabalhador tem de fazer um exame crítico e compreender tudo o que se passa no local de trabalho. Os fatores que guiam todas as outras atividades são a compreensão e o conhecimento prático, traduzidos num julgamento pessoal. As novas competências, que retratam o perfil dos profissionais no futuro, relacionam-se com essa atitude de autoformação: (1) capacidade de tomada de decisões; (2) capacidade de iniciativa; (3) capacidade de planificação; (4) capacidade de comunicação; (5) capacidade de cooperação; (6) responsabilidade; (6) flexibilidade. Essa atitude de autoformação está presente em todas as situações da vida, através de experiências naturais da existência e de situações convencionais de formação, recorrendo continuamente à experiência acumulada pela pessoa. Esta atitude pode desenvolver-se num "meio formador ativo", promotor do desenvolvimento da abertura de espírito.

, "...um meio no qual as pessoas são encorajadas a adquirir domínio e compreensão agindo por si próprias e interagindo com outras pessoas, situações ou objectos, fazendo prova de uma atitude de resolução de problemas e de investigação."(Nyhan, 1989, p.5)

Também no âmbito dos trabalhos da EUROTECNET (Nyhan, 1991), as "soft skills" foram listadas como conjunto de competências fundamentais: (1) flexibilidade, (2) adaptabilidade, (3) autonomia, (4) responsabilidade, (5) criatividade, (6) iniciativa, (7) abertura a novas ideias, (8) motivação, (9) liderança, (10) capacidades de trabalho em grupo, (11) capacidades de comunicação, (12) capacidades de análise, (13) capacidades de aprendizagem.

(iii) *as competências de terceira dimensão* - Aubrun e Orofiamma (1990) definem como competências de terceira dimensão as que não fazem estritamente apelo às capacidades intelectuais do indivíduo ou às suas capacidades psico-motoras. A terceira dimensão do comportamento da pessoa, o saber-ser ou atitudes socio-afetivas ou características pessoais, agrupam-se em quatro categorias distintas: (1) comportamentos profissionais e sociais (ligados a tarefas concretas de um determinado contexto social ou profissional); (2) atitudes (relacionais e de comunicação; capacidades relativas a autoimagem; capacidades de adaptação e de mudança); (3) capacidades criativas; (4) atitudes existenciais ou éticas. O estudo das "competências de terceira dimensão" (Aubrun & Orofiamma, 1990) sugere a sua análise à luz do *habitus* (Bourdieu, 1997) e do processo de socialização profissional (Dubar, 1997). Os resultados obtidos reforçam o contexto de trabalho como um autêntico fator de promoção do desenvolvimento das competências. Na perspetiva de Vygotsky (1978), o ser humano desenvolve-se pela interação social. Assim, o desenvolvimento cognitivo mantém uma estreita relação com a situação de aprendizagem que, quando é significativa, estimula e desencadeia o avanço para um nível de maior complexidade, o qual serve, por sua vez, de base para novas aprendizagens. As dimensões relacionais (comunicação, informação, apoio emocional, cortesia, disponibilidade) evidenciam o papel dos contextos no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que exercem uma grande influência sobre o sujeito que aprende, promovendo mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e das atitudes, podendo responder a necessidades no trabalho e desenvolver competências relevantes para atividades futuras. Pode considerar-se como uma variável responsável pelas diferenças de comportamento. Segundo Fishbein e Ajzen (1980), as atitudes e as normas podem influenciar o comportamento de forma indireta através da intenção comportamental, o que revelaria uma posição mediadora. À luz da revisão de literatura, os aspetos da socialização e do *habitus* seriam bastante relevantes para o desenvolvimento das "competências de terceira dimensão". Nesta perspetiva, o modelo de Nonaka e Takeuchi (1997) evoca quatro processos de criação do conhecimento: (1) socialização, (2) explicitação, (3) combinação e (4) incorporação. Evidencia diferenças fundamentais entre a informação, o conhecimento e a competência, pelo que os autores distinguem o conhecimento explícito do conhecimento tácito. Os comportamentos profissionais e sociais têm

como referência tarefas concretas, num contexto social ou profissional, e podem ser estabelecidos de vários modos, nomeadamente a partir da análise de trabalho (decomposição da atividade profissional ou social visada; descrição de um conjunto de sub capacidades que constituem as competências, a partir da decomposição da ação em micro comportamentos, identificando o modelo ideal, numa abordagem do tipo comportamental, das teorias behavioristas); e de situações profissionais bem determinadas (as funções são abordadas do ponto de vista da "organização qualificante", na medida em que é a partir dos novos contextos de trabalho, dos desafios e dos projetos propostos numa organização aberta, que as competências são enriquecidas). As atitudes que, do ponto de vista psicológico integram diferentes dimensões (afetivas, emocionais, cognitivas), originam disposições e concepções próprias, traduzidas em comportamentos. A forma de estar da pessoa.

"As atitudes designam as competências não relacionadas directamente a uma tarefa precisa, mas definem um perfil de comportamento adaptado a um dado contexto profissional e cultural" (Aubrun & Orofiamma, 1990, p.22). Ser competente implica trabalhar "(...) em rede, com todos, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer lugar. Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipas e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se cada momento. O professor flexível, competente, humano, e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar." (Kenski, 2011, p.224)

O conhecimento sobre o perfil de competências, além de identificar possíveis tendências individuais de ação, serve de parâmetro para planejar programas de capacitação e de ajuda, para decisões estratégicas. Adirir a um modelo de competências pode ser útil para estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem docente, com vista à gestão de competências docentes (Tigellar, Dolmans, Wolfhage & Van Der Vleuten, 2004), promover maior consciência do que se sabe e do que não se sabe (Ropé & Tanguy, 2004) e descobrir um rumo para a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

Na tentativa de construção de um referencial de competências profissionais ou conjunto estruturado de competências essenciais ao exercício de uma profissão, Paquay (1994) alerta para o perigo da uniformização, de um perfil ideal ou a "robotização da profissão docente". Paquay (1994) e Paquay e Wagner (1998) defendem uma "integração" das competências em cada um dos paradigmas (comportamental e personalista), articulando as competências profissionais e os diversos aspetos que constituem a profissão de professor. Paquay (1994) reforça as complementaridades

potencialmente inovadoras de definir-se “professor”, simultaneamente como artesão, profissional reflexivo, ator social, técnico, mestre instruído e pessoa. Porém, Le Boterf (cit. por Paquay, 1994) advoga que um quadro de competências deve exprimir necessidades individuais de formação, em função das necessidades da organização profissional (não apenas os seus desejos de desenvolvimento pessoal, destituídos das exigências profissionais). Le Boterf (1994) identifica cinco competências profissionais em profissões complexas, relacionadas com o saber, como é o caso da docência: (1) agir com pertinência; (2) mobilizar saberes e conhecimentos dentro do contexto profissional; (3) combinar saberes diversos; (4) aprender a aprender; (5) empenhar-se. Le Boterf (1994, 2000) distingue também os conceitos de competência individual e de competência coletiva, dependendo da participação em redes de conhecimento, integrando trabalhos de equipa, num sistema organizado em rede.

Nesta linha, para uma formação por competências, Nóvoa (2008) apela a programas que se desenvolvam em torno de três competências, relacionadas com o saber: (1) *relacionar e relacionar-se* (ser abordado, avaliado ou chamado a dialogar com o exterior à escola - famílias, associações, empresas e entidades diversas); (2) *organizar e organizar-se* (saber analisar e saber analisar-se decorre da compreensão do conhecimento profissional como dependente de uma reflexão prática e deliberativa. Um conhecimento, uma dimensão teórica e uma dimensão empírica, que integra um “conjunto de saberes, competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada” (Nóvoa, 2008, p.231). Realizar as tarefas atribuídas: utilizar rotinas e esquemas de ação contextualizados; refletir sobre as práticas (e analisar suas consequências); produzir instrumentos inovadores (professor-investigador); estar em desenvolvimento pessoal; ter projeto de desenvolvimento profissional; estar em relação; dominar saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos; utilizar técnicas (audiovisuais e outras), aplicar saberes-fazer técnicos e regras formalizadas, comprometer-se em projetos educativos, analisar os contextos antropológicos e sociais das situações quotidianas; (3) *analisar e analisar-se*. Alega que os professores são, simultaneamente, objetos e sujeitos de formação, e o seu desenvolvimento profissional desenvolve-se pelo trabalho de reflexão individual e coletivo.

Nestas três competências, sustentadas na relação, organização e análise, Nóvoa (2008) defende ser essencial enfrentar e ultrapassar três dilemas relacionados com questões de comunidade, autonomia e conhecimento. Assim, uma escola em diálogo com a comunidade requer professores com participação política no trabalho e com a comunidade, exigindo novas competências profissionais. O trabalho docente é uma “competência coletiva”, de saberes e capacidades, que requiere espaços de aprendizagem entre professores, de partilha, troca de saberes e experiências com “possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores” (Nóvoa, 2008, p.231). Sanches (2004) apresenta três competências identitárias do professor, na sociedade do conhecimento: o conhecimento que se amplia e renova; a promoção da inovação e

progresso (criatividade, flexibilidade e adaptabilidade); e a transversalidade, facilitadora da compreensão da diversidade cultural (promover aprendizagens sociais e emocionais; desenvolver uma identidade cosmopolita; aprender a trabalhar em grupo e de forma cooperativa; desenvolver a capacidade de compreensão emocional; continuar as aprendizagens com colegas; estabelecer confiança com e entre todos).

Em suma, destaca-se um aspeto sublinhado por diversos autores (Paquay, 1994; Perrenoud, 2000, 2002): um referencial flexível aos contextos, à pessoa do professor, à evolução do ofício docente e ao emergir de novas competências. Atualmente, o conceito de competências profissionais apresenta quatro traços distintivos: (1) constituídas por recursos diversos, desde disposições inatas a recursos cognitivos; (2) ações contextualizadas; (3) ações de mobilização de recursos decorrentes de redes operatórias; (4) imbuídas de conhecimento e com conhecimento profissional (mesmo que tácito ou implícito), o qual “é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício.” (Esteves, 2009, p.43).

4. Aprendizagens docentes

Segundo Covey (2005), aprende-se melhor quando se ensina o outro. Ao partilhar o que se aprende, somos conduzidos implicitamente a assumir o compromisso de viver o que se aprendeu (e se ensinou). A aprendizagem transformativa é um conceito teórico fundamental na caracterização do processo de mudança efetiva, num quadro de referência (Mezirow, 1991, 1997), que se revela muito pertinente no desempenho da função de professor avaliador.

O professor parte de um conjunto coerente de aprendizagens (associações, conceitos, valores, sentimentos), do seu quadro de referência pessoal, que limita ou amplia a sua forma de estar e de ver a realidade circundante. São estruturas de sentido mobilizadas para determinar a linha de ação individual, a aprendizagem pessoal e a interpretação da realidade. As novas experiências são interpretadas à luz dessas pressuposições pré-existentes e reforçam-nas, positiva ou negativamente. Regra geral, os quadros de referência são assimilados de uma forma acrítica, com uma tendência natural para a recusa automática de ideias discordantes dos quadros de referência (Mezirow, 1991; Cranton, 1994). Contudo, ao perceber a distorção e/ou inadequação dos quadros de referência pré-existentes, face à nova realidade e, face ao dilema, refletindo criticamente sobre esses pressupostos, o sujeito transforma-os. Essa transformação requer um pensamento emancipado, o desenvolvimento contínuo da pessoa adulta, numa progressão efetiva de sentido, gradativamente mais desenvolvida. Neste sentido, Mezirow (1991) distingue aprendizagem autodirigida (responsabilização crítica e ativa do professor) de aprendizagem (processo de transformação para a atualização, modernização, desenvolvimento, aprofundamento e transformação das práticas profissionais).

A aprendizagem transformativa implica a alteração de perspetivas (pré-existentes) e é uma forma

de aprendizagem ao longo da vida, um construto essencial na reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor (Nóvoa, 1997; Leandro, 2000). As experiências prévias docentes e a sua formação (académica, inicial e contínua) não garantem a qualidade no desempenho das suas funções. É necessário que o professor se envolva numa constante aprendizagem, mobilizando quadros teóricos da sua prática pedagógica e exercitando uma reflexão constante sobre eles e na relação com o seu fazer (Bolzan & Isaia, 2006). Nesta senda, Schon (2000) aponta para o professor que reflete-na-ação e sobre-a-ação, tornando-se pesquisador da sua própria prática. É o “pesquisador de si”, que reflete sobre sua atuação docente, de forma a reconhecer-se como produtor de saberes. A possibilidade dos novos saberes reestruturarem as antigas aprendizagens e encontrarem sentido nas aprendizagens experienciadas contribui para mudanças profissionais, assentes na experiência formativa do professor. O conhecimento é construído pelo professor, numa perspetiva de sentido mais desenvolvida “mais inclusiva, discriminada, integrativa e permeável (aberta)” (Mezirow, 1991, p.193). A profissão docente, um ofício-arte, revela-se no saber-fazer que o professor constrói. Eisner (1996) identificou as características da arte, presentes na atividade docente. Nomeadamente, a capacidade de utilizar de forma inteligente a sensibilidade para ler o que se passa na sala de aula ou tirar partido de situações complexas e imprevistas e transformar os resultados dessa leitura para criar situações positivas de ensino-aprendizagem. Sublinhou também a dimensão individual e a idiosincrasia, onde cada qual procura a resposta mais adequada à situação.

“falar-se sobre a arte de ensinar é falar sobre um aspeto ‘real’ (verdadeiro) [...] uma metáfora intencional para transmitir/comunicar características do ensinar para as quais não temos nome.”
(Eisner, 1996, p.17)

Portanto, a aparente improvisação do professor não é uma repetição automática. A resposta encontrada tem sempre “uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação (...) mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto” (Perrenoud, 1993, p.40). A prática revela-se um espaço formador fundamental na construção da identidade profissional. O professor aprende a gerir situações complexas, inesperadas, transitórias e variáveis. O conhecimento construído pela experiência prática conduz a um saber e a um saber-fazer pessoal e profissional, validados no quotidiano, em que os professores se revelam e assumem como “produtores da ‘sua’ profissão” (Nóvoa, 1992, p.28).

Ensinar é “uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas.” (Day, 2001, p.48)

A experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, num quadro conceptual de produção de saberes (Nóvoa, 1992). A profissionalização docente e a identidade profissional tornam-se

identidades situadas. O ser profissional depende de aspetos temporais e espaciais, num projeto contínuo de construção do professor como pessoa e profissional (Nóvoa, 1992; Esteves, 2002; Tardif, 2002; Santana, 2004; Eraut cit. por Tardif, 2002), cuja dimensão subjetiva, pessoal e única do professor, ser humano, desempenha um papel fulcral. Gonçalves (1992) defende essa ótica, referindo-se ao “respeito pela singularidade intrínseca do vivido de cada sujeito” (*ibidem*, p.167). Cada carreira profissional é única e singular. É um processo de formação do adulto-profissional, ao longo do seu percurso de vida: um espaço de Educação. Neste sentido, Esteves (2002) defende a construção mutável da profissão docente.

“a fixação de critérios gerais ou normas intemporais para a sua definição parece-nos, pois, ser um exercício inútil e, no limite indefensável por falta de sentido” (Esteves, 2002, p.72)

O saber profissional resulta do processo criativo do professor que, numa situação educativa, mobiliza e recria todos os seus saberes (formais e experienciais) para fundamentar a sua forma de agir, uma “arte e técnica, mas fundada em ciência.” (Roldão, 2008, p.182). O caráter multidimensional, complexo e rico da prática docente revela a sua dimensão criativa. É o “ensinar como uma arte” com que, muitas vezes, os professores definem o seu trabalho. Mas, segundo Eisner (1996), conceber o ensino como arte mostra que “a ciência não conta a história toda e que a essência da performance, mesmo na condução da própria ciência, é encontrada na sua arte” (*ibidem*, p.18). Porém, a escolha de uma prática ou modelo de ação não decorre só de critérios científicos. Porque “nem tudo se pode provar em educação” (Boavida & Amado, 2006, p.316). Nesta linha, Moles (1995) defende, paralelamente às ciências exatas, as ciências do inexato, do impreciso, do vago, das correlações fracas, que nos aproximam do conhecimento real, para o qual precisamos construir uma epistemologia (regras para atingir a verdade), uma metrologia (ciências e técnicas da medida do impreciso) e uma metodologia (conhecimento dos processos que permitem ao ser humano agir sobre as coisas vagas).

A prática pedagógica do docente resulta do trabalho de transformação integradora, de toda a informação que o professor detém. O saber docente revela-se principalmente nas situações de trabalho, de contexto e interações imprevisíveis. Por exemplo, quando se questiona a planificação e “obriga” o professor a recorrer ao seu *habitus* e às suas características pessoais para agir, procurando ajustar os seus saberes formais e pessoais e organizando-os adequadamente à situação (Perrenoud, 1993, 1998). Perrenoud (1998) argumenta a favor de uma formação docente centrada na formação do *habitus*, mediante o recurso a dispositivos que fomentem nos docentes a tomada de consciência e o trabalho sobre o seu *habitus*.

A noção de *habitus* dá “conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” enquanto “princípios geradores de práticas distintas e

distintivas” (Bourdieu, 2001, p.9)

As justificações dos professores sobre as suas práticas na avaliação e os conhecimentos mobilizados incentivam os docentes a articular, de forma retrospectiva, o seu conhecimento (Olson, 1992). Privilegiando-se o professor como um todo, pessoa e profissional, procura-se a sua “teoria privada”. Conhecer os “saberes-fazer” construídos pelos profissionais (Eraut, 1994) implica dar voz aos professores e reconhecer o relevo da dimensão subjetiva, na produção desse conhecimento praxeológico, construído pelos atores sociais, com base nos significados por eles atribuídos aos fenómenos e situações vivenciadas.

Day (2004) sugere cinco aprendizagens, para quem persegue o desenvolvimento profissional: 1. a formação é para os diferentes eus do professor: a) eu pessoal, b) eu profissional, c) eu prático na sala de aula e d) eu membro da comunidade educativa escolar; 2. no processo de aprendizagem contínua, o *feedback* e o apoio nunca podem faltar; 3. o professor, enquanto aprendente ao longo da vida, compromete-se e motiva-se para a aprendizagem; 4. as relações colegiais contam com o apoio e incentivo da cultura organizacional da escola; 5. face às necessidades dos recursos humanos, estabelecem-se metas a longo prazo e objetivos de desenvolvimento, a curto prazo, associados à construção da capacidade de ajuizar, com sensatez, situações complexas (é o caso do professor reflexivo, que compreende, questiona e transforma as suas práticas).

Nesta senda, Day (2004) alega a necessidade de um plano de desenvolvimento profissional, com uma visão diacrónica de carreira, o entendimento das personalidades e das necessidades dos docentes, tendo em linha de conta a sua história de vida, experiências profissionais e cultura de formação de escola, dada a importância motivacional (ou desincentivadora) dos contextos sociais e psicológicos. Aponta três condições coincidentes para o desenvolvimento profissional: 1. o empenho das escolas, 2. os contextos, com necessidades pessoais e institucionais, 3. “As paixões dos docentes” (identidades pessoais, entusiasmos, emoções e compromissos). Neste âmbito, é relevante o estudo de Fullan sobre as preocupações docentes, que propõe um modelo de formação personalizada de professores, aproximando a carreira profissional da história de vida do docente.

Em suma, o desenvolvimento profissional decorre do investimento do profissional no próprio processo de aprendizagem docente e reflete as aprendizagens experienciadas, se forem comparadas, confrontadas, ampliadas, revistas e refletidas, de acordo com conhecimentos teóricos. Mas, ao refletir sobre as experiências é também fundamental considerar sentimentos, emoções e intuições (Alarcão, 2002), uma vez que o homem tem um funcionamento psicológico dentro de uma estrutura global, composta por cognição, afetos, perceção e ação.

“Há que integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.146)

5. Modelos e paradigmas

Sparks e Loucks-Horsley (1990) sintetizam cinco modelos de desenvolvimento profissional: (1) *autónomo*, em que o professor pode formar-se sozinho, através da leitura de publicações e da experimentação de novas estratégias, sem qualquer programa formal de desenvolvimento. O autodidatismo fundamenta-se no facto de cada um ser o melhor juiz de si próprio e tão mais motivado quanto melhor definir os seus próprios objetivos. (2) *de observação, supervisão e apoio profissional*, estratégias que servem a reflexão e apoio mútuos, uma vez que a observação e a supervisão fornecem dados para a análise e reflexão, necessárias ao desenvolvimento profissional, e promovem o *feedback* contínuo entre pares, beneficiando tanto o que observa como o que é observado, capaz de produzir mudanças. O *coaching* pode ter um efeito particularmente técnico, na ajuda a professores mais inexperientes ou no apoio a projetos colaborativos de investigação-ação. (3) *de desenvolvimento e melhoria curricular e/ou organizacional*, em que o adulto aprende mais significativamente, quanto mais sente necessidade de solucionar um problema. Logo, a melhoria organizacional obriga à resolução de problemas concretos, que implicam o desenvolvimento profissional. São os professores que melhor compreendem os seus contextos profissionais, que podem inovar a nível curricular e organizacional, envolvendo-se em programas ou projetos com vista à melhoria da escola, que resultam no seu próprio desenvolvimento profissional. (4) *dos cursos de formação*, centrados na instrução orientada de aquisição de conhecimentos, em grupo e em contextos formais, permite a reprodução de técnicas e comportamentos, de conhecimentos e competências, capazes de beneficiar o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos. Sparks e Loucks-Horsley (1990) alertam para a necessidade de apoio mútuo ou observação pelos pares das atividades a longo prazo, após estes cursos, a fim de que a replicação para a sala de aula seja otimizada. (5) *da investigação para a ação*, um modelo centrado na investigação, feita a partir da ação e da sua dinâmica. Após ser diagnosticado um problema, o professor produz novas formas de entendimento do real, através dos processos de questionamento, investigação de conhecimentos e de experiências adequadas à sua resolução. Tratam-se os dados recolhidos na sala de aula, faz-se a sua análise e interpretação, para concluir sobre como resolver o problema.

Porém, Clarke e Hollingsworth (2002) defendem um modelo de desenvolvimento profissional interrelacionado não-linear, que respeite a complexidade do processo de aprendizagem docente. A mudança das práticas docentes resulta da aplicação e reflexão em quatro domínios: (1) pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes); (2) das práticas, (3) das consequências (aprendizagem dos alunos), e (4) externo. Mas, para Grimmet, Dagenais, D'Amico, Jacquet e Ilieva (2008), o processo de construção da profissionalidade faz-se numa dialética circular, entre socialização e liberdade de escolha, pois os professores procuram manter a liberdade de ser eles próprios, na era pós-moderna, onde o conhecimento é poder, mas, acima de tudo, é prática social. Na (re) construção da sua identidade profissional, que resiste à alienação e à imposição de uma identidade por outros, através

da afirmação da sua presença e subjetividade. A prática pedagógica é um espaço e uma expressão das políticas, em que os professores intervêm na formação das suas subjetividades, transformando modelos de dominação em práticas sociais, promotoras do “empowerment”, vivem constrangimentos políticos e uma pressão autoinduzida, para sentir satisfação e recompensa, na prática de ensino.

Thurler (2008) centra-se antes num modelo não normativo nem pré-fixo. As atividades são o conjunto de recursos disponíveis que podem contribuir para aumentar as competências profissionais dos professores e, conseqüentemente, promover mudanças nas suas práticas individuais e coletivas. Mas para as quais não há receitas. Thurler (2008) organiza este modelo em torno de quatro abordagens, a que os professores aderem segundo a sua disponibilidade (adesão a atividades com graus de complexidade e exigência crescentes) e que dependem também do empenho das autoridades escolares e políticas (para diversificar e admitir alternativas possíveis, investindo nos meios necessários): (1) sensibilização para os objetivos e desafios da mudança; (2) desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas; (3) iniciação à exploração colaborativa; (4) cooperação contínua numa organização aprendiz. Mas conclui que, salvo raras exceções, os modelos praticados de desenvolvimento profissional não promovem a construção das competências que a escola da atualidade exige aos professores.

As escolas não sabem “como fazer para construir dispositivos de formação que permitam transformar os estabelecimentos escolares em comunidades aprendizes” (Thurler, 2008, p.108).

Por isso, entre as quatro abordagens, valoriza a sensibilização para os objetivos e desafios da mudança (primeira) e o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas (segunda), pela facilidade das organizações escolares em desenvolver e controlar, considerando a iniciação à exploração colaborativa (terceira) e a cooperação contínua numa organização aprendiz (quarta) as mais difíceis de aplicar.

Formosinho (2009) defende que o processo de desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que visa a melhoria das práticas, centrado no docente ou docentes em interação, incluindo aprendizagens formais e não formais, para a promoção de mudanças educativas, que beneficiem os alunos, famílias e comunidades. O desenvolvimento profissional está dependente de: (1) processos (levantamento de necessidades, participação dos docentes na definição da ação), de conteúdos (conhecimentos e competências aprendidas de novo), (2) contextos de aprendizagem (centrada na escola, nos centros, nas universidades), (3) o seu impacto (nos alunos, nos pares, na organização escolar e na aprendizagem profissional em geral). Assim, o desempenho, mérito e desenvolvimento dos professores exige a distinção entre uma avaliação (1) para controlo do cumprimento dos deveres profissionais (baseada em aspetos administrativos da avaliação) e (2) de fatores profissionais conducentes ao progresso, ou seja, o desenvolvimento profissional do professor.

Paquay (1994) esclarece os quatro paradigmas usados na definição e natureza do trabalho docente: 1. O comportamental, ou seja, aprender a ensinar assente na separação teoria e prática; 2. O artesanal ou bricoleur, isto é, valoriza saberes e competências profissionais docentes construídos nos contextos através da prática; 3. O crítico, em que o ensino é um conjunto de atitudes, processos investigativos, críticos e de reflexão, centrado na investigação; e 4. O personalista (Paquay & Wagner, 1998; Paquay, 1994), em que o ensino é um processo de desenvolvimento pessoal, a partir de princípios que orientam o desenvolvimento profissional do professor.

De cada um resultou diferentes modelos de formação e distintas concepções e formas de ser professor: 1. O mestre instruído ou professor dos saberes processuais; 2. O técnico ou professor dos saberes-fazer técnicos; 3. O prático artesão ou professor dos saberes da prática; 4. O prático reflexivo ou professor produtor de saber experiencial de cariz sistemático e comunicável; 5. O ator social ou professor comprometido com projetos educativos; 6. A pessoa ou professor centrado no seu autodesenvolvimento em interação. Portanto, o paradigma das práticas compreende o que é ser professor, na atualidade. Um profissional com saberes científicos, produtor de conhecimento prático, autónomo, agindo e tomando decisões em situações pedagógicas imprevistas. As instituições acompanham o processo de aprendizagem profissional, trabalhando as ideias e concepções sobre o ensinar e ser professor, desenvolvendo investigação sobre formas diferentes de aprender, com relevo para a supervisão e acompanhamento da prática, reconhecendo o valor da experiência docente no processo formativo e de desenvolvimento profissional (Calderhead, 1991; Shön, 2000).

Do paradigma das práticas decorre outra forma de entender e construir a formação formal do professor. A nova imagem de aprendizagem de ser professor aponta para um novo modelo de formação de professores, uma “revolução” em Educação e um “novo paradigma” de desenvolvimento profissional (Villegas-Reimers, 2003). Em suma, a importância do desenvolvimento profissional, face a múltiplas inovações e mudanças nos sistemas educativos, é gradualmente mais complexa e exigente. Por isso, é imprescindível intersetar o desenvolvimento profissional docente com o desenvolvimento da escola, de inovação curricular e do Ensino, cujo ponto de cruzamento permitirá promover práticas pedagógicas, educativas, escolares e de ensino articuladas (García, 1999).

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

1. Conceito(s) em debate

De acordo com Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), a importância das profissões de desenvolvimento humano, como é a profissão docente, clama por uma perspectiva construtivista e reflexiva de aprendizagem profissional, na senda de Schon (1992). A formação contínua associa-se a uma forte articulação entre investigação-reflexão-ação e o conhecimento científico. A formação contínua deve dialogar com outras formas de conhecimento (Santos, 1989), ancorando-se no quotidiano e na experiência, sublinhando a importância do ambiente institucional na construção de um modelo envolvente de toda a comunidade escolar. Uma “instituição da modernidade, organizada segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais (...), que existe para lá da ação dos professores”. (Zabalza, 1991, p.51). Caso contrário, a formação contínua pode tornar-se uma organização burocrática (Weber, 1984) e “produtora” (Planchard, 1979), passível de bloquear a ação, se for “centralizada” e definida pelo Ministério da Educação, sem atentar nas especificidades próprias de cada realidade. Uma “inovação por decreto, cujo modelo se baseia na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (*ibidem*, p.60) não funciona. Daí que a uniformidade de normas, espaços, tempos, meios, curricula, etc não se revele produtiva nem eficaz. A formação de professores deve associar-se a processos de mudança nos contextos de trabalho, que sustentem a escola e a pedagogia, necessitando, por consequência, de lógicas de ação distintas da burocrática. A visão da formação, apoiada nas dimensões básicas (pessoal, profissional e organizacional), que Nóvoa (1991a) denomina como “trilogia da formação continua” (produzir a vida, a profissão e a escola) deve ser uma formação contínua prioritária nas políticas públicas (Teodoro, 2006). Está provado que não bastam cursos, efetivados e creditados pelos centros de formação, nem cursos nas universidades, pelos docentes, numa formação contínua dispersa, fragmentada e descolada da realidade escola (Formosinho, 2009).

“aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares.” (Roldão, 2008, p.182)

Muitas são as definições para o conceito “formação de professores” entre as quais se apontam as mais pertinentes para esta investigação. É entendida como um espaço em que “ensinando uns e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina.” (Freire, 2001, p.141). “Um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (García, 1999, p.22). Uma “área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e

da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (Garcia, 1999, p.26).

É, portanto, um “ensino profissionalizante para o ensino” (Diéguez cit. por Garcia, 1999, p.22) que se desenvolve com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, responsáveis pela educação das novas gerações. Ou seja, um processo sistemático e organizado que deve incluir todos os que ensinam (com conteúdo e metodologia diferentes para os professores com experiência), cuja finalidade é adquirir, aperfeiçoar e enriquecer competências profissionais, que não se limitam apenas ao trabalho realizado na sala de aula. Se o ensino aos alunos é o que melhor avalia a qualidade da formação recebida, o professor tem agora trabalhos em colaboração que a formação docente deve incluir (o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Turma, entre outros).

No âmbito da investigação científica sobre a formação contínua e o desenvolvimento profissional, destacam-se Scriven (1967), Perrenoud (2002), Heidmann (1990), Fullan (1990), Day (1999) e Thurler (2008), que valorizam a formação no contexto organizativo e laboral, orientada para a mudança (García, 1999), com consequências para o professor e todos os que, direta ou indiretamente, trabalham com ele (outros professores, alunos, diretores, supervisores, etc). Ser docente é estar em permanente formação e disponível para o desenvolvimento profissional. A formação continuada é um desafio que visa a reanimar pessoal e profissionalmente novos conhecimentos e técnicas de ensino, reorientando a perícia e as tarefas adequadas ao público-alvo, associadas às mudanças sociais. É um ingrediente do desenvolvimento profissional, uma vez que o processo de ensino e formação participa do processo de aprendizagem e crescimento, mas não o esgota. Formosinho (2009) insiste na definição participada de objetivos, na liderança flexível, na cooperação e partilha, no apoio profissional e na supervisão do processo, nos tempos adequados (Sparks & Loucks-Horsley, 1990; Gordon & Nicely, 1998).

Num olhar retrospectivo sobre a Formação Contínua Docente, depressa se percebe que desde o século XIX, a Formação Contínua de Professores conheceu várias etapas (Correia, 1989; Correia, Caramelo & Vaz, 1998; Fontes, 2002; Canário, 1999, 2007, 2008; Formosinho, 2009) simultâneas à evolução do estudo do pensamento do professor (Carter, 1990, Mesa, 2001, Sanches & Jacinto, 2004), também no caso português. Inicialmente, surgiu associada à ideia de conferências pedagógicas e, com a Primeira República (1910-1926), progrediu sobretudo para ações destinadas a professores primários. A essência e natureza do conhecimento dos professores, então pouco problemáticas, remetiam o “ser professor” para conhecer bem os conteúdos a ensinar e ter algum conhecimento da prática pedagógica (Carter, 1990; Borges, 2001; Mesa, 2001; Monteiro, 2001; Puentes, Aquino & Neto, 2009).

Posteriormente, a perspectiva comportamentalista definiu competências técnicas (Zeichner cit. por Calderhead, 1993) e os estudos sobre “o ensino eficaz” rotularam comportamentos e estilos de ensino, para uma aprendizagem de sucesso (Carter, 1990; Tom & Valli, 1990; Mesa, 2001, Monteiro, 2001; Sanches & Jacinto, 2004). A formação de professores garantia profissionais eficazes, à luz dos princípios dominantes. O contexto, os saberes, que não os de conteúdos, e os aspetos subjetivos da relação professor-alunos eram, segundo Borges (2001), “obscurecidos por um conjunto de variáveis comportamentais do professor e seus ‘efeitos imediatos’ sobre os alunos” (*ibidem*, p.2). O professor-técnico aplicava saberes, produzidos por outros. Possuía saber científico, geria comportamentos e organizava com eficácia os processos de ensino-aprendizagem dos discentes (Mesa, 2001; Monteiro, 2001).

Porém, as ideias dominantes revelaram-se fracas para a compreensão da profissão docente e, em particular, improdutivas na caracterização do conhecimento dos professores e quanto ao aprender a “ser professor”, “pela sua linearidade, segmentação e estreiteza de âmbito, e pela insuficiência em captar o lado escondido do ensino” (Sanches & Jacinto, 2004, p.135). Em síntese, no plano profissional, o professor, distinto do investigador, reproduzia o conhecimento externo, aplicava conhecimentos, ensinava conteúdos e resolvia problemas. No plano da investigação, no paradigma de investigação processo-produto, predominavam os métodos quantitativos, estudos de correlação e experimentais, sem a participação do professor, que “lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contacto com a prática” (Richert cit. por Carter, 1990, p.300).

No Estado Novo (1933-1974), as ações de formação coincidiram com as reformas do sistema de ensino: nos anos trinta, para professores do ensino primário; nos anos sessenta, na preparação dos docentes do ensino preparatório (institucionalizado em 1968-1969); e nos anos setenta, com a Reforma de Veiga Simão e a abertura de Centros Regionais (1972-1973), a fim de dinamizar as escolas e promover ações, apoio técnico e o intercâmbio pedagógico. No final da década de 60, o paradigma de investigação interpretativo sobre o pensamento do professor (Tom & Valli, 1990) advoga que conhecer implica apreender e compreender os significados que os atores sociais têm e atribuem às situações e acontecimentos, ocorridos em contexto laboral. Neste paradigma, reconhece-se um saber próprio docente, para o qual contribuem os próprios professores. No plano profissional e da formação, a racionalidade prática e crítica assumem a complexidade da atividade docente, considerando novas questões “iluminando um mundo desconhecido, embora bem influente nas componentes visíveis da práxis docente” (Sanches & Jacinto, 2004, p.135) e da formação docente.

Nos anos 70, principalmente após 1974, o esforço de atualização científica e pedagógica conduziu a inúmeras ações de formação, com adequação aos novos valores e programas e outras, de sensibilização dos professores, sobre os temas mais variados. Abolidos os Exames de Estado e os Cursos de Ciências Pedagógicas, transferiu-se a formação pedagógica dos professores estagiários

para os orientadores nas escolas (inicialmente sem formação apropriada). Em 1975 realizaram-se cursos para delegados pedagógicos e iniciaram-se ações de reciclagem, cujos recursos eram textos escritos e material audiovisual. Em 1976 organizaram-se cursos para todos os coordenadores pedagógicos e inovou-se, destinando um tempo, no horário do professor, à formação e reuniões de carácter pedagógico. Em 1977 foi criada uma Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores¹, enquanto estrutura de suporte do processo de formação contínua de professores. Mas a crise económica exigiu uma forte contenção das despesas públicas e a formação docente continuou sem solidez. Ainda nos anos 80, o orçamento diminuto do sistema de ensino sem possibilidades de investimento justificou grandes dificuldades de adaptação dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, despoletada pela rápida evolução das tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo em escolas com população escolar inadaptada e heterogénea. A formação contínua dos professores, uma necessidade estratégica para resolver a problemática, foi institucionalizada, num contexto de profundas mudanças.

A mais relevante consta da Lei de Bases de Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), onde quatro artigos contemplam a formação dos professores, nomeadamente o artigo 35º, que regulamenta os seus princípios, especificamente: (1) o reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino; (2) a diversificação dessa formação, para “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando a “mobilidade e a progressão na carreira”; (3) a responsabilidade das instituições superiores de formação inicial, na organização da formação contínua, em cooperação com as escolas; (4) a institucionalização dos anos sabáticos (períodos atribuídos aos docentes para a sua formação contínua). Apesar das intenções legislativas, em termos práticos, as iniciativas de formação contínua para docentes continuaram a ser pontuais. Segundo Formosinho (2009), foram promovidas por diferentes entidades, com o objetivo de “reciclagem” ou “atualização” dos professores, viveram do voluntariado, com carácter pontual e curta duração. O relatório sobre “A Situação do Professor em Portugal” de 1989, segundo Correia (1989), evidenciou o carácter dessas ações de formação, frequentadas pelos professores (47,5% científico-pedagógico, 13,7% exclusivamente científico e 18,2% pedagógico). Só 53,3% foram organizadas pelo Ministério da Educação, tendo sido as restantes da responsabilidade de sindicatos, associações de professores, sociedades científicas, escolas, etc.

Em suma, desde os anos 80, tentou compreender-se o mundo complexo, pessoal, idiossincrático e contextualizado dos saberes do professor, através de abordagens e metodologias diversas, controversas e críticas, que enriqueceram o debate sobre o conhecimentos e saberes dos professores. O paradigma crítico focalizou-se nos valores, tentando compreender as forças sociais,

¹ Chegou a elaborar um *curriculum* destinado a formar um conjunto de formadores de formadores, no mínimo com 267 horas, para diversas matérias: Dinâmica de Grupos; Expressão e Comunicação; Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento; Avaliação Pedagógica, Correntes e Tendências em Educação e Investigação em Pedagogia, para além de Trabalho de Projeto e outras metodologias similares.

económicas e políticas influentes. As perspectivas interpretativas e críticas, ao dar “voz aos professores” (Goodson, 1992), permitiram a produção do conhecimento (“aprender a ensinar” e “aprender a ser professor”), sustentado na prática. O estatuto e papel do professor na construção da sua profissionalidade ganharam um novo ânimo, reconhecendo-se o saber dos docentes sobre a sua atividade (conhecimento prático e pessoal), extraído das suas representações, e descobrindo-se as suas teorias implícitas sobre ensinar (com incidência sobre os alunos, o currículo, o material e sobre si próprios) (Carter, 1990; Mesa, 2001). Os docentes tornam-se centrais para o trabalho educativo institucional e emerge o novo conceito de “conhecimento prático”, com estudos centrados no professor e no seu pensamento, independentemente da diversidade de orientações teóricas e metodológicas, preocupando-se principalmente com os modos como o conhecimento é adquirido e usado e as circunstâncias que afetam a sua aquisição e utilização (Calderhead, 1987). As diversas linhas de investigação permitem obter um conhecimento científico (o que pensa o professor e o resultado do seu trabalho individual ou colaborativo, entre professores e investigadores especializados), “mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional de ensinar” (Mesa, 2001, p.57).

A investigação sobre o pensamento do professor corresponde ao aprofundamento “do debate epistemológico em torno de questões fundamentais: a dinâmica entre teoria e ação, investigação e prática, papel da reflexão sobre as práticas e formas de disseminação dos resultados.” (Sanches & Jacinto, 2004, p.135). Assim, evolui para uma nova visão e postura epistemológicas (Santos, 1989), em que os professores são produtores de conhecimento, autores de uma racionalidade prática e, como profissionais reflexivos, intervenientes no processo de produção de conhecimento sobre ensinar e o seu conhecimento profissional, eventualmente autores de uma racionalidade crítica. O reconhecimento do seu papel ativo como atores sociais, com racionalidade própria (na linha weberiana), atribuiu-lhes a decisão interventiva e centralidade na compreensão dos fenómenos. Contudo, Touraine (1984) alerta, na sua “teoria da ação histórica”, para o sentido de a ação não decorrer única e exclusivamente das regras do sistema social, nem se limitar às intenções dos atores. Resulta antes da articulação entre a relação ator-sistema.

Após amplo debate sobre a formação contínua, foi estabelecida uma carreira única dos professores, com 10 escalões, fixados os requisitos e escalões de ingresso e as condições de progressão na carreira. Para além do tempo de serviço, foram estipuladas como condições de progressão na carreira, a avaliação de desempenho e a frequência de ações de formação contínua (Decreto-Lei 409/89, de 18/11). Nos anos 90, foi aprovado e regulamentado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, diplomas com um vasto conjunto de princípios pertinentes sobre a formação dos professores. Mas, num estudo publicado em 1990 pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Ruela, 1999), constatou-se que a formação contínua de professores apresentava grandes lacunas (desarticulação entre necessidades-oferta formativa, falta de organização-apoio das entidades

responsáveis e ausência de repercussões nas práticas docentes), o que coincide com conclusões do 1º. Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores (em Aveiro, 1991): a formação contínua de professores estava desarticulada dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores.

Em 1992, a formação contínua em Portugal, com dimensão e estruturas inéditas, respondia, segundo Fontes (2002), a três situações: a) o problema dos professores provisórios dos ensinos básico e secundário; b) benefício de fundos comunitários (entrada de Portugal para a CEE a 1 de Janeiro de 1986) para a formação profissional (vantagem inicial dos jovens e, depois, na década de noventa, dos adultos); c) mobilização dos professores para a reforma do sistema de ensino (após a fase aguda de alguma motivação dos professores, no princípio da década de 90 passou a ser entendida como controlo do Estado e perdeu o impacto).

O governo criou um órgão com competências a nível nacional para acreditar as entidades formadoras e as ações de formação, acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua dos professores: o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Era da competência do Governo estabelecer as prioridades de formação (Decreto-Lei 249/92, de 9/11 e Decreto-Lei 274/94, de 28/10). Mas, a obtenção de créditos para a progressão na carreira, mediante a frequência de várias ações de formação, contaminou os objetivos dessa formação contínua. O fundamental centrava-se nos créditos conferidos. Essa obrigatoriedade decorria do estatuto da carreira docente de 1990. A formação contínua era um dever e o seu não cumprimento implicaria graves consequências no percurso profissional dos professores. Assim, recompensava-se o cumprimento do dever em detrimento do desenvolvimento profissional, pela necessidade de manter a carreira e de progredir nela. Paralelamente, a avaliação de desempenho, consagrada no “Relatório Crítico”, que os docentes eram obrigados a elaborar, reforçava a confirmação burocrática do dever cumprido, pela apresentação dos certificados de ações frequentadas, em detrimento do desempenho e/ou do empenho do docente.

Posteriormente, foram feitas várias alterações ao modelo de formação: (1) durante o FOCO 1, um modelo com envolvimento de grande número de professores do ensino superior, em que as escolas superiores foram protagonistas na formação contínua dos professores; (2) os Centros de Formação de Associações de Professores (CFAPs) e sobretudo os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs, inovação de 1992) centraram a formação nas escolas e nos seus professores com elevada expectativa sobre a promoção da reflexão acerca das práticas dos professores, conduzindo-os a situações de inovação pedagógica ou de superação de problemáticas vividas nas escolas. Este modelo transformou-se numa decepção, dado que se tornou num negócio para muitos formadores e, em simultâneo, os formandos sugeriam uma formação rápida, pouco esforçada e sem custos, mas que lhes atribuisse os créditos necessários à progressão na carreira (Ponte, 1994; Ruela, 1999).

Essa formação continuou a revelar: a) ofertas desligadas dos contextos escolares e das suas necessidades, dependentes da disponibilidade de formadores numa dada área ou matéria; b)

obtenção dos créditos para a progressão na carreira como principal motivação; c) professores nos centros de formação em funções diretivas nas escolas ou com algum cansaço das aulas. Correia (1998) criticou acerrimamente os interesses instalados no comando desses centros de formação e as suas ofertas formativas, afastados das necessidades dos professores e dos problemas das escolas. No final dos anos noventa, reconhecia-se a distância entre a formação real e as expectativas iniciais, com o reconhecimento de uma desmotivação instalada. Em síntese, a aprovação do Estatuto da Carreira Docente e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, no início dos anos 90, tinha feito a formação contínua crescer, devido à ligação entre a formação e progressão na carreira e ao aparecimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) (Canário, 2001), reforçando o “carácter de exterioridade” e a dimensão individual da formação, tornando-a “num mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre.” (Formosinho, 2009, p.149).

Paralelamente, ao longo da década de 90, a linha de investigação sobre o pensamento do professor diversificou-se e aprofundou-se. A diversidade de olhares disciplinares conduziu a teorizações, segundo diversas abordagens: (a) a interacionista subjetivista - estudo dos saberes do professor, pela abordagem fenomenológica, com análise das experiências individuais e do conhecimento adquirido através dessas experiências; (b) a etnometodológica - trabalho sobre a compreensão acerca de como os indivíduos dão sentido ao mundo na sua prática quotidiana; (c) a etnográfica - estudos sobre a dinâmica da sala de aula e as representações de professores e alunos nas interações quotidianas; (d) a ecológica - estudos sobre um modelo explicativo do funcionamento da sala de aula, que destaca o professor como intelectual e construtor de conhecimento, realçando a relevância dos contextos sociais e pessoais, e a força das intencionalidades e das lógicas subjetivas da ação (Tardif & Gauthier, 1998; Sanches & Jacinto, 2004). Dependente do Estado, a formação contínua deturpava um dos objetivos originais, o desenvolvimento profissional e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. “o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas.” (Canário, 2001, p.28). O modo como foi pensada a organização dessa formação “centrada na escola” (no exercício profissional) ficou aquém do pretendido, incapaz de aproximar a formação dos contextos escolares, de articular formação-pesquisa-inovação pedagógica, de contribuir para a autonomia das escolas ou de promover o desenvolvimento profissional dos professores, segundo vários estudos, em Portugal:

1. a organização dos planos de formação dos centros

“em função das disponibilidades que têm e dos constrangimentos impostos pelos organismos responsáveis pela formação contínua de professores” (Barroso & Canário, 1999, p.151)

Na “dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão na carreira e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação” (Correia, Caramelo & Vaz, 1998, p.120)

2. as necessidades de formação

“os directores dos Centros se sentiram “obrigados” a desenvolverem processos de consulta aos professores sobre as suas “necessidades de formação” [mas] foram poucos os que realizaram uma reflexão crítica que pusesse em causa os fundamentos deste processo de construção de uma oferta de formação”” (Barroso & Canário, 1999, p.151)

“carácter difuso com que essas necessidades são percepcionadas” (Roldão, 2000, p.135); “mais das iniciativas pessoais dos directores do que das propostas provenientes das escolas associadas e articuladas com os seus projectos educativos” (Ruela, 1999, p.248)

3. os efeitos da formação

“a inexistência de repercussões nas práticas dos professores” (Ruela, 1999, p.20; Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1990)

“a ineficácia da formação aparece, assim, associada ao seu processo de construção” (Barroso & Canário, 1999, p.25)

“na maioria dos casos confinados ao foro individual e não traduzíveis em melhorias reais da prática docente e da qualidade das escolas” (Roldão, 2000, p.137)

Resumindo, a formação contínua de professores em Portugal tem vindo a caracterizar-se por “uma concepção instrumental, cumulativa, consumista e escolarizada” (Barroso & Canário, 1999, p.156), que interseja os vários intervenientes do sistema educativo, num global enviesamento dos seus reais objetivos. Assim, e dado que “a preparação da avaliação é um indicador da qualidade da formação” (Estrela, 1999, p.202), pode confirmar-se a sua pouca qualidade.

Todavia, na perspetiva de que o processo educativo é um sistema vivo, em gradual construção e mutação, de acordo com a realidade da sociedade portuguesa do século XXI, na idade pós-moderna, em que se insere e é gerido, surgem crescentes exigências em constante mutação. O desenvolvimento profissional docente associa-se a novas necessidades de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida, a par de grandes mudanças educativas.

Atualmente, a oferta de formação profissional aos docentes do ensino público tem sido pontual e de resposta imediata (por exemplo, na área das tecnologias, os quadros interativos; na área da didática específica, as mudanças no acordo ortográfico, novos programas e metas do ensino básico e do ensino secundário, entre outros). Neste contexto, é óbvio que os docentes carecem de uma formação adequada às suas necessidades, coincidentes com as suas aprendizagens e as funções que são chamados a desempenhar. Talvez por isso, os docentes tenham vindo a decidir, gradual e crescentemente, voltar às faculdades ou participar em cursos autofinanciados. Às conceções políticas das instituições que ministram a formação contínua subjaz sempre uma perspetiva moral, ética, social, filosófica e ideológica.

Em suma, é necessário um olhar convergente, que interseje a visão dos políticos, diretores e docentes. Por isso, urge ouvir, discutir, respeitar, valorizar e flexibilizar, para criar um sistema coerente e consistente. O desenvolvimento profissional de professores não se constrói fora de uma formação contínua docente, nem se compraz apenas com a quantidade de experiências, de anos de

serviço, ou da acumulação de conhecimentos, métodos e técnicas. Tanto a formação contínua docente como a avaliação de desempenho docente precisam ser trabalhadas, aperfeiçoadas, adequadas aos contextos e, portanto, devidamente enquadradas e aprimoradas para se influenciarem mútua e benéficamente.

2. Modelos e instrumentos

Vários são os modelos de formação. Mas, a qualquer um, está inerente uma concepção de professor. O processo da formação de professores decorre de uma certa imagem do que deve ser o professor, implícita nos conteúdos, métodos e estratégias de formação. A referência aos modelos ou paradigmas de formação de professores encontra justificação na necessidade de integrar tanto a análise das práticas emergentes da formação, quanto a reflexão num quadro teórico de referência. Neste âmbito, esclarecem-se três conjuntos de modelos de referência para a Formação de Professores: as cinco orientações conceptuais de Garcia (1999); os três modelos de Estrela (2002); e os três modelos teóricos de Ferry (2003), que servem de referência teórica a este estudo.

Quanto às cinco orientações conceptuais para a formação de professores de Garcia (1999), o autor, baseia-se em Freiman (1990), que se sustentou na teoria de Zeichner (1983) e em Pérez Gómez (1992), centrando-se sobretudo na formação inicial. Assim, sistematiza:

1. A Orientação Académica, como a perspectiva predominante, em que Gómez (1992) distingue duas abordagens (a) a enciclopédica, que destaca o conhecimento do conteúdo (distingue: conhecimento substantivo - conhecimento factual dos conteúdos, dos modelos teóricos e de estrutura interna da disciplina -; de conhecimento sintático - conhecimento que o professor possui dos “paradigmas de investigação assumidos como válidos por uma comunidade de investigação num determinado momento” (Gómez, 1992, p.34)); (b) a compreensiva, que entende o professor “como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria” (Gómez, 1992, p.34) e sobretudo a maneira de ensinar essa matéria.

2. A Orientação Tecnológica, proveniente da psicologia condutista (aprendizagem de acordo com as alterações que se podem observar no comportamento de um indivíduo), tem como um dos modelos representativos a formação de professores centrada nas competências. Os programas contribuíram, por exemplo, para o princípio da individualização (cada um tem o seu programa e realiza-o ao seu próprio ritmo) e a “utilização de materiais instrucionais, módulos, para facilitar a aquisição de competências” (Garcia, 1999, p.35). Garcia (1999) exemplifica com o programa FOCO, cujo objetivo foi o desenvolvimento de competências, uma das variantes que integra a orientação tecnológica (no desenvolvimento da competência, o importante é que o professor seja capaz de decidir e seleccionar qual a competência mais adequada em determinada situação). Na linha destes modelos de formação está o do ensino reflexivo, que utiliza as competências e

estratégias docentes com inteligência, para “desenvolver a reflexão dos professores em formação através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino.” (Garcia, 1999, p.36).

3. A Orientação Personalista, procedente da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, tem como traço distintivo a relevância dada ao caráter pessoal do ensino e desenvolve a formação com o objetivo de proporcionar aos docentes o desenvolvimento da capacidade de serem pessoas, com “autoconceito positivo”. Nestes programas, é essencial a autodescoberta pessoal e a tomada de consciência de si (mais do que ensinar o professor a ensinar). Estes princípios concretizam-se num modelo de formação ligado à prática, estratégia integrada na própria formação. “Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, para o conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos.” (Garcia, 1999, p. 38).

4. A Orientação Prática, que aponta para um modelo de aprendizagem relacionado com a experiência e a observação. O professor aprende a ensinar através da observação de outro professor mais experiente, num determinado prazo, em que “o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.” (Garcia, 1999, p.40). Integradas na orientação prática, Garcia (1999), citando Pérez Gómez (1992), refere dois tipos de abordagens: (1) a tradicional: as práticas de ensino são um processo durante o qual o professor mais experiente ensina ao jovem professor um conjunto de competências e atitudes de que este se apropria através da observação e da imitação (atitude passiva do aprendente face à sua aprendizagem). Qualquer professor experiente pode desempenhar funções de supervisão, dispensando a formação mais especializada do professor supervisor; e (2) a reflexiva sobre a prática: sustentada em Dewey e, sobretudo em Shön, centra-se na reflexão-na-ação. “o processo mediante o qual os práticos (inclusive os professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente” (Garcia, 1999, p. 41).

5. A Orientação Social-Reconstrucionista, que adota uma atitude reflexiva sobre a própria prática, gera-se um processo de questionamento sobre aspetos do ensino assumidos como válidos. Uma das funções da formação é “transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo” (*ibidem*, p.45). De acordo com esta visão, teoria e prática estão integradas: é a prática que produz o conhecimento e, por isso, o elemento prático do currículo formativo tem, neste paradigma, um papel central. Garcia (1999), reportando-se a Smyth (1989), caracteriza o conceito de reflexão na formação de professores como “ativa e militante”, preocupada com o “ético, pessoal e político”. A reflexão, na formação, passa por quatro fases: descrição, informação, confrontação e transformação.

“descrever o que faço, informar sobre o que significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente.” (*ibidem*, p.46). A formação de

professores “deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino aprendizagem.” (Garcia, 1999, p. 44)

Afunilando a perspectiva teórica, do ponto de vista do professor, os três modelos de formação de professores de Estrela (2002) tomam o formando como referência no processo de formação, apesar dos programas integrarem, geralmente, características de dois ou mais modelos, pois nenhum deles consegue, por si só, abranger a enorme quantidade de dimensões e referências do ensino e da formação.

1. *O professor, objeto da sua formação*: toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor experiente. Integra programas construídos a partir da “orientação prática” e/ou da “orientação tecnológica” (Garcia, 1999). Remetem para uma “imagem da profissão como trabalho intelectual de caráter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever.” (Estrela, 2002, p.22). O objetivo é ajudar o professor a tornar-se eficaz, pressupondo uma autoimagem positiva dos professores, seguros e auto aceites. O currículo é aberto. Vai sendo construído segundo as necessidades de cada formando e segue a orientação personalista (Garcia,1999). O modelo “de treino de competências de comunicação interpessoal”, construído a partir da teoria da personalidade de Rogers (psicologia humanista), mas também da psicologia cognitiva que atenta na pessoa, na perspectiva de Estrela (2002).

2. *O professor, sujeito ativo da sua formação*: baseia-se na transmissão do conhecimento das diferentes áreas de ensino e parte do princípio de que “basta saber para saber ensinar”. A pessoa do formando é central “enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional.” (*ibidem*, p.22). Os seus quadros nucleares de referência são, não só as crenças, atitudes e teorias implícitas do futuro professor, como os processos do seu pensamento e tomadas de decisão, na fase pré ativa do ensino (planificação), ativa (ensino) e pós-ativa (reflexão sobre a ação e reformulação) (Estrela, 2000, p.23). Segue a conceção desenvolvimentista (ciclos de vida ou estádios do desenvolvimento do “eu” e ciclos da vida profissional), articulando todas essas dimensões. Todos os modelos acima referidos são, segundo Estrela (2002), centrados no percurso, tenham eles uma base mais personalista ou mais desenvolvimentista e “comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo)” (Estrela, 2000, p.24). Em todos é essencial a autonomia do professor no seu processo de construção de desenvolvimento pessoal e profissional.

O profissionalismo “liga-se ao dever de auto-desenvolvimento e a uma ética contextualizadora do cuidado, sensível às necessidades dos alunos que constituem o centro do ensino-aprendizagem.” (Estrela, 2000, p.24)

3. *O professor, sujeito e objeto da formação*: modelos construídos a partir dos conhecimentos da investigação científica para o ensino, segundo o pensamento do behaviorismo. Os professores são sujeito e objeto de formação, centrados na análise e orientados para a pesquisa. Incluem o saber e as técnicas, mas defendem o desenvolvimento, no jovem professor, de uma atitude crítica sobre o ensino/suas práticas, recusando dados adquiridos. O desenvolvimento curricular ocorre quando, desenvolvendo competências e saberes do formando para exercer a profissão, é deixado em aberto um currículo a ser construído a partir dos seus interesses, necessidades e problemas (que vão surgindo na prática). É da confrontação entre teoria e prática que emerge o questionamento, permitindo ao formando a tomada de consciência crítica sobre o real e a identificação/construção de alternativas promotoras de mudança. Centrados na pesquisa e análise, interessam à escola atual (a atenção dos formandos pode ser orientada para a sala de aula como para os contextos sociais e institucionais que a envolvem). Estrela (2002) perspetiva a escola como “comunidade de pesquisa”.

A “formação poderá contribuir para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores.” (Estrela, 2002, p.24). O profissionalismo decorre da “ética do dever, do compromisso e da justiça social, justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade e assente num conceito de professor como inovador ou como investigador” (Estrela, 2002, p.25)

Especificando mais ainda, os três modelos teóricos de Formação de Ferry (2003), centram-se: 1. nas aquisições, sustentado nas teorias comportamentalistas, incide na aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar, na sua operacionalização didática e nas práticas educativas (espaço de aplicação da teoria). 2. no processo, focalizado no desenvolvimento da personalidade do professor, valoriza a capacidade de resposta a situações novas e/ou complexas e a sua corresponsabilização no processo de autoformação. 3. na análise, em que são valorizadas as capacidades de observação. Através da aquisição e análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, o professor é encorajado a questionar as situações reais do ato educativo, pela análise e avaliação das suas intervenções.

Relativamente aos modelos da formação contínua de professores, são vários os estudos realizados, segundo diversas perspetivas, entre as quais se salientam três investigações de peso de:

- i. Zeichner (cit. por Nóvoa, 2002), que identifica quatro paradigmas principais: tradicional; comportamentalista; personalista e investigativo.
- ii. Éraut (cit. por Pacheco & Flores, 1999), que aponta quatro paradigmas: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.
- iii. Demailly (cit. por Nóvoa, 2002), que apresenta quatro formas de estruturação: da universitária (relação simbólica entre formador-formando análoga à dos profissionais liberais e seus clientes); à escolar (ensino organizado por uma instância exterior, socialmente legitimada, encarregue da transmissão de saberes); passando pela contratual (dispositivos de formação emergem de negociações de carácter económico e/ou pedagógico); até à interativa-reflexiva

(profissionais com poder mobilizam os recursos técnicos e científicos necessários para a produção de saberes pertinentes).

Qualquer programa de formação de professores deve apoiar-se num conjunto de sete princípios (Marcelo cit. por Garcia, 1999): (1) um processo contínuo, não confinado à formação inicial, com fases e conteúdos diferenciados, apresentando princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns; (2) para a melhoria do ensino, a mudança, inovação e desenvolvimento curricular; (3) associando o desenvolvimento curricular ao desenvolvimento organizacional da escola; (4) articulando conteúdos académicos e disciplinares com a formação pedagógica; (5) integrando aspetos teóricos e práticos, refletindo sobre a(s) prática(s) e analisando-as, como fonte de conhecimento (epistemologia); (6) com adequação coerente entre a formação recebida e o tipo de ensino que se desenvolve; (7) consciente das características, personalidade, interesses, necessidades e contexto em que cada professor ou grupo docente trabalha, fomenta a reflexão sobre distinções e adequação das formas de atuação.

Mas Eraut (1994) defende que os conhecimentos adquiridos na formação são insuficientes para ser-se competente, pois os cenários da formação e da ação profissional são configurados, nomeados e percebidos de formas distintas (Esteves, 2009) e há saberes construídos profissionalmente, apenas em situação de trabalho. Segundo Perrenoud (1993), não bastam representações e esquemas, mas ter em consideração as dimensões existenciais, relacionais e afetivas do docente. O objetivo da formação de professores deve passar pela construção de “uma teoria da prática”, do capital e dos recursos do professor na “ação e no modo de operar e, ainda, uma teoria dos modos de socialização profissional e de construção do *habitus*” (Bourdieu cit. por Perrenoud, 1993, p.104), para formar para o exercício de uma profissão complexa, incerta, contraditória e imprevisível, no que respeita à prática pedagógica. A não ser que os programas de formação integrem situações de prática profissional supervisionada (como no caso específico da avaliação do desempenho docente). Nóvoa (2002) estabelece dois grupos de modelos de formação contínua de professores: (1) os estruturantes, de caráter tradicional (comportamentalistas, universitários e escolares, organizados pela lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores); e (2) os construtivistas, de caráter personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo (baseados numa reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho).

O profissionalismo docente atual exige competências para agir na prática. Perrenoud (2000) define dez competências de base, flexíveis, polivalentes e abertas, simultaneamente teóricas e práticas, como propostas de trabalho, tendo em conta a atividade profissional em evolução, e as mudanças sociais que imprimem um grau de complexidade crescente às situações educativas, de grande diversidade de representações e práticas pessoais. Num contexto heterogéneo, um referencial de competências universal, aceite por todos, é impensável. Portanto, define apenas um guia de competências que “permitam articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as

finalidades e os constrangimentos da situação” (Perrenoud, 1993, p.177) para serem consideradas na formação contínua de professores: 1. organizar e gerir situações de aprendizagem; 2. aplicar a progressão das aprendizagens; 3. elaborar e desenvolver os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5. trabalhar em equipa; 6. cooperar com a administração da escola; 7. esclarecer e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. reconhecer os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. gerir a sua formação contínua.

Outra abordagem de investigação sobre o conhecimento prático do professor decorre do conceito de “conhecimento *craft* ou artesanal”, um conhecimento prático pessoal, desenvolvido pelos docentes, na sua atividade profissional (Brown & McIntyre, 1993), orientado para a ação, experiencial, adquirido através da experiência de sala de aula, num processo de reflexão e de resolução de problemas práticos, um conhecimento tácito e implícito, não consciente, de verbalização difícil. Para alguns autores, este conhecimento capacita o professor para o exercício eficaz da sua prática de ensino (Rigano & Ritchie, 2007; Ruthven & Goodchild, 2008). O conhecimento *craft* decorre da prática e do ato criativo que é ensinar. Pode incorporar um processo de conversão do conhecimento teórico em prático pessoal, através da contextualização e ativação do conhecimento teórico, no ato de ensinar, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento *craft*. Mas pode acontecer o inverso, pela explicitação do conhecimento *craft* e da sua codificação, teorizando-o, ou seja, o conhecimento *craft* pode contribuir para o desenvolvimento da teoria, mediante um trabalho de investigação colaborativa entre práticos e académicos (Ruthven & Goodchild, 2008).

Nóvoa (2008) sugere um modelo sustentado no conceito de “transposição deliberativa”, defendendo que os programas de formação são iniciativas que investem os professores como “pesquisadores” analíticos de si e das coisas e que possibilitam estratégias diversas: seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e mecanismos de supervisão dialógica, por exemplo.

Apoiado numa “ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.” (Nóvoa, 2008, p.232)

Nas últimas décadas, tem-se apelado a uma “formação de professores reflexiva” (Calderhead, 1987; Elliot, 1993; O’Hanlon, 1993; Lessard, 2009; Korthagen, 2004) para o desenvolvimento e crescimento profissionais, sublinhando o ganho crescente da experiência e da análise sistemática da prática de ensino reflexiva. Reconhece-se como válido o conhecimento-da-prática, adquirido pelos professores, decorrente da sua reflexão sobre a prática e de um processo de investigação desenvolvido no seu contexto profissional quotidiano, para saber como ensinar de forma eficaz (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Villegas-Reimers, 2003; Perrenoud, 1993; Korthagen, 2010). Mas

ambiciona-se agora um novo modelo de formação de professores e de desenvolvimento profissional, assente no reconhecimento do papel primordial da investigação na construção da profissionalidade docente.

Na “conceção dos professores como profissionais capazes de atuarem em situações problemáticas e de construírem o conhecimento necessário à sua intervenção por meios semelhantes aos dos investigadores” (Esteves, 2002, p.93)

Os docentes desempenham um papel ativo, controlando, definindo objetivos e ajudando a implementar um modelo que parte das necessidades reais identificadas por eles na sua prática pedagógica quotidiana (Day, 2001; Calderhead, 1993; Perrenoud, 1993; Shulman, 1986; Khortagen, 2004). Em suma, adivinham-se novos paradigmas e modelos de formação e de desenvolvimento profissional que, considerando os saberes dos professores, lhes possibilitem reaver o poder e a autonomia, sem tarefas massificadas nem maior intensificação do trabalho (Nóvoa, 2008).

Um novo modelo de formação de professores é motivado por três razões, na perspetiva construtivista (Korthagen, Loughran & Russell, 2006): 1. a conceção de conhecimento situado está interligada à experiência e à emoção; 2. a preparação para a docência revela-se inadequada à realidade da prática docente quotidiana; 3. os fenómenos de choque com a realidade, na atividade profissional, e o efeito de apagamento das aprendizagens na formação, revelam a ineficácia das aprendizagens formativas.

A necessidade de rutura com o círculo tradicional de formação tradicional (modelo de formação assente na aprendizagem do ser professor, baseado no princípio de “conhecimento-para-a-prática”, conhecimento formal e teórico, que pretendia aumentar a eficácia da sua prática, e no “conhecimento-na-prática”, em que para ensinar era essencial o conhecimento prático ou embebido na prática) enforma o grande desafio para formadores de professores e investigadores.

Parece assim evidente a necessidade de mudar o modelo de formação de professores. Uma das questões mais polémicas e críticas, neste domínio, tem sido a tendência para instaurar uma formação de professores à luz do que comumente designado de ‘cultura de performatividade’, isto é, uma formação que viabilize a aquisição de competências, desempenhos e resultados predeterminados, corporizando um profissionalismo controlado. Trata-se de uma cultura fundada numa “gramática” e numa “semântica” que, não sendo neutras, enfatizam a importância de “processos de gestão cada vez mais sofisticados e de sistemas de medidas de resultados”, consignando uma relevância especial à prestação de contas e à competitividade (Candau, 2013, p.13). Nesse modelo de formação, que relega os professores para a posição de meros executantes, espera-se que consigam fazer com que os alunos, avaliados através de provas standardizadas, atinjam as metas previstas, numa perspetiva linear e meramente técnica. Para alterar esta situação é

necessário desenvolver políticas de formação que criem condições para que os professores renovem e fortaleçam o seu profissionalismo, através de uma ação autónoma, competente e criativa, capaz de lhes conferir um outro protagonismo em termos de decisão curricular (Moreira, 2013). Além disso, é preciso não escolarizar a formação, pois os professores não se formam com os mesmos métodos e dispositivos organizacionais com que se formam os alunos. E deixar de recorrer à implementação de estratégias de ensino já testadas, aspetos que, em conjunto, geram problemas de eficácia e constituem um obstáculo à inovação (Canário, 2008, p. 137).

Day (2004) insiste na teoria de Marczyk (1996) de que a formação se tem revelado mais coletiva e orientada para objetivos imediatos institucionais do que associada ao desenvolvimento profissional, afastando-se assim do compromisso docente com as atividades pessoalmente significativas. E chama a atenção para a necessidade de mudança urgente de paradigma e de práticas. Mas isso só será possível se, como assegura Nóvoa (2009, p.16-18), se conseguir “passar a formação de professores para dentro da profissão”, isto é, que os professores trabalhem na formação dos seus colegas, reflitam em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, mobilizem conhecimentos, vontades e competências, reforçando dispositivos e práticas de formação, pela investigação da ação docente.

3. Formação experiencial

O saber dos professores, de natureza compósita e sincrética, engloba vários tipos de saber (disciplinares, curriculares, de formação profissional, experienciais, etc) e advém de fontes diversas: (1) constitui-se como “teoria privada” (Eraut, 1994); a dimensão pessoal é fundamental na sua construção. (2) enforma de pluralidade de teorias e teorizações que o docente construiu, generalizações como teorias implícitas, crenças e convicções, reveladas nos estudos sobre o pensamento do professor (não da teoria) (Esteves, 2002), com valor universal, mas distinto do formal. (3) é experiencial, construído pelos professores, pouco explícito e verbalizado, mas legitimador da prática quotidiana docente, essencial na e para a construção da profissionalidade docente; na literatura, surge com designações diferentes, consoante os autores e as perspetivas conceptuais, em que se integram teorias pessoais, esquemas de ação, conhecimento prático, conhecimento *craft*, saberes práticos, conhecimento-na-ação e conhecimento pedagógico do conteúdo. (4) é aprendido e desenvolvido ao longo da vida profissional, constrangido por fatores idiossincráticos e contextuais; deriva das biografias pessoais e características dos contextos laborais educacionais, que (se) refletem (n)a forma de pensar e de agir, dos professores (Estrela et al., 2010). (5) configura um conhecimento profissional “não standard” (Sá-Chaves, 2002).

O professor, instituído como profissional intelectual, ativo na construção de conhecimento e da sua profissionalidade (Eraut, 1994), vê reconhecido o seu saber prático, adquirido e construído na ação, orientado para a ação, contextualizado, de natureza ética, tácito e implícito, integrador e marcado por crenças (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijaard & Verloop, 2001). As experiências,

individuais e coletivas (*habitus*), enformam os saberes experienciais, mobilizados pelos docentes, para responder aos desafios nas situações educativas, mais complexas e até imprevistas, através da resposta adaptada à especificidade de cada caso, num processo de acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). É um saber docente em processo (de desenvolvimento profissional) (Day, 1999), integrador de todas as experiências de aprendizagem e atividades, conscientemente planeadas, que favorece o docente, o grupo e a escola, e contribui para a qualidade do trabalho educativo. A profissionalização docente implica um compromisso com a prática profissional competente, fazendo convergir diversos saberes (formais e experienciais), competências e atitudes éticas e deontológicas, na profissionalidade (Estrela, 1986). É um processo, paralelamente solitário ou coletivo, em que os professores reveem, renovam e expandem o seu compromisso como agentes de mudança, ao serviço de objetivos morais do ensino, através dos quais adquirem e desenvolvem conhecimento crítico, habilidades e inteligência emocional, essenciais à eficácia do ensino (planificam e experienciam, na prática, com colegas e alunos), ao longo da cada fase da carreira. Uma reforma educativa implica investigação e conhecimento acerca do conhecimento prático dos professores e monitorização das mudanças durante o projeto, permitindo ajustar as reformas e obter sucesso (Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Villegas-Reimers (2003) advoga que os professores, com mais conhecimento e experiência profissional, têm alunos com níveis mais elevados de sucesso. E sublinha a importância do desenvolvimento profissional na mudança de métodos de ensino e, conseqüentemente, um impacto positivo nos alunos e dos professores que apostam nele. As experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional desacompanhadas de reformas mais amplas de caráter estrutural, político e organizacional fracassaram. Assim, implementar um programa de desenvolvimento profissional e de formação contínua exige a implicação e colaboração da escola, no sentido amplo. A expressão do que os professores fazem e sabem é uma fonte que não pode ser desprezada. Qualquer reforma educativa e/ou programa de desenvolvimento profissional e, simultaneamente, de formação docente tem de, antecipadamente, “ouvir a voz dos professores”, centrando-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, nos seus saberes, competências, atos e esforços cooperativos, na realização das suas tarefas, à imagem do que este estudo tenta fazer.

A perspetiva personalista, centrada no estudo das narrativas, apesar das críticas, contribuiu para uma enorme riqueza de informação sobre o que se passa na sala de aula (Carter, 1990; Raymond & Lenoir, 1998) e, principalmente, sobre os efeitos da experiência e das condições sob as quais os professores “utilizam o seu conhecimento para dar sentido ao mundo complexo e imprevisível do mundo da sala de aula dominado pela competição de objetivos e ações” (Carter, 1990, p.302). Raymond e Lenoir (1998) sublinham também o grande relevo dos estudos sobre professores experientes para a formação inicial de professores. Schon destaca a imagem do “prático reflexivo” e os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, cabendo ao professor o papel de desconstrução-construção-reconstrução das experiências. O trabalho docente é uma atividade

intelectual autorreconhecida (Zeichner, 1992). Na senda de Schon, Munby, Russel e Martin (2001) focalizam-se no conhecimento não-proposicional, dificilmente expresso em regras, máximas ou princípios prescritivos, e de reflexão-sobre-a-ação (Carter, 1990; Munby, Russel & Martin, 2001). Estudam as metáforas presentes no discurso de professores, no início de profissão e de professores experientes, e a sua evolução ao longo do tempo, para compreender as suas explicações. Assim, tentam compreender os modelos de tomada de consciência dos acontecimentos práticos dos docentes em dois momentos: (1) tomam consciência das suas estratégias docentes e, posteriormente, com a experiência, organizam-nas numa estrutura coerente, sem atender à variável alunos; (2) centram a sua atenção nos alunos e nas suas reações, desenvolvendo um processo de reflexão-sobre-a-ação, capaz de mudar a prática. Deste modo, Munby, Russel e Martin (2001) caracterizam os professores muito motivados para a profissão, como profissionais com “paixão pelo ensinar”: a) conscientes dos desafios impostos pelos contextos sociais, em que ensinam; b) crentes que podem fazer a diferença nos seus alunos; c) interessados e detentores de gosto pelos alunos; d) possuidores de prazer e interesse pelo modo como ensinam (não só pelo que ensinam); e) desejosos de aprender mais; f) conscientes do papel da emoção na aprendizagem e no ensino; g) envolvidos no trabalho colaborativo e reflexivo sobre as suas práticas (Day, 2004).

A nova formação docente aponta para uma conceção de desenvolvimento profissional do professor reflexivo e crítico, capaz de incorporar o papel de agente transformador dos contextos em que trabalha, com saberes práticos e preocupações pragmáticas (Laursen, 2007; Calderhead, 1987; O’Hanlon, 1993), valorizando a aquisição de conhecimentos, mas especialmente o desenvolvimento de competências na prática, irrepetível e impossível de reprodução artificial, em laboratórios ou contextos formativos teóricos.

Baseada “no princípio de que a prática profissional constitui em si mesma um lugar autónomo e original de formação porque implica determinações e constrangimentos específicos” (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, p.25)

Elliot (1993) chama-lhe “ciência prática”, em que o professor-investigador, aprendente na profissão, procura a melhoria das práticas em trabalho colaborativo, através de processos discursivos de reflexão entre pares e com toda a comunidade educativa, o que pressupõe um desenvolvimento profissional, um projeto emancipatório, e o compromisso entre docentes, com o seu desenvolvimento profissional e pessoal e com os seus contextos profissionais e de profissão (Caetano, 2004).

Elliot (1993b), no contexto das mudanças na cultura ocupacional docente e das profissões de serviço público, define nove características de um novo modelo de formação, baseado na prática profissional: (1) como resposta aos estados instáveis das sociedades modernas (descontinuidade e fragmentação); (2) com situações práticas experienciadas como problemáticas (questões e dilemas

diversificados, singulares e dificilmente resolúveis de forma estandardizada); (3) com recurso à sabedoria prática (capacidade de resposta adequada a cada situação, num contexto de incertezas e de dúvidas); (4) com decisões sustentadas na análise e compreensão das situações vivenciadas (compreensão situacional que implica, primeiro, discriminar e, depois, sintetizar os elementos práticos significativos de uma situação, num quadro unificado e coerente do todo); (5) com compreensão da situação, para por em prática valores profissionais (qualquer compreensão está imbuída de valores, que participam dos fins da prática social; os valores são responsáveis pela seleção dos aspetos práticos significativos e modelam o modo de síntese, em quadros holísticos de sentido); (6) uso do conhecimento profissional (casos experienciados e interiorizados na memória, que integram o repertório de compreensões situacionais); (7) com julgamentos e decisões profissionais essencialmente éticos e não só técnicos (quando o professor recorre a uma técnica, fá-lo a pensar na eficácia da aprendizagem de conteúdos, mas também porque lhe permite desenvolver o potencial humano (pensar criticamente ou desenvolver a criatividade). Não existe um quadro de valores único, que sirva a todos, porque há conceções de valores diferentes e, conseqüentemente, a compreensão e interpretação das situações podem ser diversificadas consoante a pessoa e, na mesma pessoa, pode variar ao longo do tempo); (8) com reflexão sistemática dos práticos sobre as situações práticas, em três dimensões: pessoal, reflexiva e crítica (a reflexão acontece em dois momentos: no decorrer da ação e depois dela, ou seja, ligada à ação e à tomada de decisão). Não existem princípios teóricos em que se baseie a reflexão, na ciência prática. A tomada de consciência do prático faz-se pessoal, reflexiva e autocriticamente. Os significados sobre as situações práticas são construções pessoais. As teorias, instrumentos de análise, devem ser selecionadas e usadas de acordo com o objetivo do profissional (compreender os problemas da sua prática, numa dada situação); (9) com validação dos seus construtos e interpretações das situações, realizada de forma discursiva (este confronto de interpretações permite a clarificação ou o emergir de aspetos ignorados ou subestimados ou, simplesmente, colocar em causa perceções consideradas corretas que modelem as interpretações e decisões, em diálogo e confronto com os pares mais experientes, alunos e pais).

Na “reflexão sobre a formação de professores, uma imagem realista das práticas, mesmo, e principalmente, se as desejarmos estimular no sentido de uma escola mais ativa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária, (Perrenoud, 1993, p.107)

Nesta formação “realista”, Perrenoud (1993) destaca três aspetos da formação: 1. a *improvisação*, porque ensinar implica agir rapidamente no momento, perante situações inesperadas e complexas. Por isso, há que preparar os professores para tirar partido do imprevisto. As competências parecem advir da rotina, mais que de uma estratégia refletida (agir sem pensar implica uma resposta automática). Os esquemas de ação, de perceção e decisão são parcialmente inconscientes (*habitus*),

dando aos docentes a sensação de que ensinam com ‘o que são’, com a sua personalidade e experiência; 2. A *bricolage*, a fim de capacitar os docentes para combinar, adaptar e mesmo criar estratégias de ensino, situações didáticas e materiais mais adequados aos seus alunos e às situações quotidianas, conduzindo-os à criação. Esta é uma competência que se deve desenvolver de ano para ano à medida que os docentes vão ganhando experiência; 3. A *distanciação*, para formar para o real quotidiano da prática pedagógica, abordando questões como a resistência docente, o abandono escolar, problemas de organização escolar, os pais ausentes ou distantes da escola e os implícitos da profissão (medo, rotina, poder, conflito, improvisação, solidão e tédio, entre outros) (Perrenoud & Thurler, 2008).

Neste estudo, os contributos de Kelly (1963), Paulo Freire (1974), Kolb (1984), Dewey (1997), Josso (2004), Pineau (2006) e Terremoto (2012) instituem-se como pilares teóricos que sustentam a formação experiencial. Para Kelly (1963), o progresso humano não se justifica na satisfação de necessidades básicas, mas na permanente tentativa de dominar o fluxo de acontecimentos. O homem, um ser científico, procura prever e controlar eventos. Nesta perspetiva, vê o mundo através dos moldes transparentes que constrói e/ou adapta às suas realidades. Esse ajustamento nem sempre é positivo, mas esses padrões ou “construtos pessoais” fazem com que se dê sentido ao universo em que vive. Segundo Kelly (1963), o ser humano é ativo e pro-ativo na construção e antecipação dos acontecimentos de vida. Consegue encontrar semelhanças e diferenças entre acontecimentos e antecipa acontecimentos futuros, através de hipóteses de semelhança ou de diferença, entre esses acontecimentos. O sistema de construção é hierárquico, mas aberto à mudança, e implica “aprendizagem” (Kelly, 1963). Isto significa que o professor tende a melhorar a sua construção, aumentando o seu repertório de construtos pessoais ou alternando-os, para aperfeiçoar adequações ou sistemas de construção. Constrói ao atribuir significado e ao interpretar as experiências, através de semelhanças e diferenças entre si. Mas as interpretações humanas sobre a realidade estão sujeitas a processos de revisão e/ou substituição. As construções alternativas são possíveis e, algumas vezes, melhores e mais ricas que as pré-existentes. Os construtos pessoais diferenciam e dão sentido ao mundo vivido, apresentando focos de preferência ou de conveniência.

Segundo Botella e Feixas (1998, p. 58), Kelly parte do postulado “a conduta de uma pessoa no presente é determinada pelo modo como antecipa eventos” para apresentar onze corolários, dos quais se destacam sete, nesta tese, por ajudarem a compreender como se organiza o sistema de construção do sujeito:

(1) corolário da construção pressupõe que a pessoa antecipe os acontecimentos através da interpretação da experiência. Os construtos pessoais servem para estabelecer semelhanças e diferenças entre acontecimentos, processo central na construção, por permitir antever acontecimentos e consequentemente manter estável o sistema de construtos pessoais.

(2) corolário da experiência mostra que a construção de uma pessoa varia, por construir sucessivamente “réplicas dos acontecimentos”. A revisão ou mudança na construção pessoal

depende das alternativas disponíveis no sistema de construtos. O sistema de construtos pessoais pode mudar à medida que se vivem novas experiências, porque os significados construídos podem resultar inviáveis, tornando necessária uma revisão do sistema de construtos.

(3) corolário da organização explica a organização hierárquica dos construtos, pois cada pessoa desenvolve à sua maneira, segundo a sua conveniência, antecipando acontecimentos, um sistema de construtos que implica relações hierárquicas entre eles.

(4) corolário da fragmentação, uma pessoa pode testar novos construtos, sem desprezar os já construídos. (5) corolário da escolha, em que uma pessoa escolhe para si própria, face a um dilema ou construto dicotómico, a alternativa que julga ser a melhor e com que antecipa mais probabilidades de elaborar o seu sistema, ou seja, escolhe o pólo de construto que, de uma forma mais coerente com a sua estrutura de significados pessoais, dá significado a um determinado acontecimento e confere a manutenção e estabilidade do sistema.

(6) corolário da individualidade implica que uma pessoa se diferencie das outras na construção dos seus acontecimentos, antecipando proactivamente a construção do conhecimento pessoal. Cada pessoa, em cada momento, tem uma forma única de perceber o mundo.

(7) corolário da comunalidade pressupõe que os processos psicológicos de duas pessoas podem ser similares, na medida em que ambas fazem construções semelhantes da experiência. A construção pessoal de conteúdos é única, mas diferentes pessoas utilizam processos idênticos de construção.

Os construtos são uma espécie de teorias informais que os sujeitos constroem para interpretar, compreender, antecipar e prever os acontecimentos de vida. Daí, Kelly acreditar que o acesso à realidade é conseguido apenas através dos construtos pessoais (Saúl, 2005), que são padrões de semelhança e diferenciação que se estabelecem entre os acontecimentos experienciados. Ou seja, são unidades ligadas a outros construtos, através de um sistema hierárquico de significação, que formam sistemas de significado complexos (Feixas & Saúl-Gutiérrez, 2004). Nesse sistema hierárquico, há construtos supra ordenados, que desempenham um papel central na construção pessoal e na organização de todo o sistema: são nucleares e definem a identidade pessoal. Atribuem significado às suas ações e sentimentos e facilitam a mudança no sistema de construtos.

O desafio à mudança destes construtos gera sentimentos de ameaça e provoca resistências, se confirmados pelas experiências da vida. Assim, a mudança tem de ser minimamente coerente, com este sentido de identidade, sem a por em risco. A mudança pessoal é um pressuposto de base da teoria dos construtos pessoais. É evidente, nesta investigação, a primazia do corolário da experiência, pois os construtos pessoais mudam à medida que são construídas réplicas de eventos e confrontados com as realidades, o que permite à pessoa reconstruir os seus construtos para melhorar as suas antecipações. Tendo presente que a aprendizagem é construtiva, quando é significativa e está intimamente vinculada à edificação de construtos pessoais, pode desencadear-se se o ajustamento de novos construtos que confirmem os antigos (aprendizagem subordinada derivativa) e/ou se os novos construtos exigirem uma melhoria de ajustamento, através de uma

extensão, elaboração e/ou modificação de um construto existente (aprendizagem subordinada correlativa). Segundo Kelly (cit. por Botella & Feixas, 1998), as novas alternativas pressupõem a mudança que se relaciona com a estabilidade ou instabilidade do sistema de construtos pessoais: “todas as nossas interpretações do universo são sujeitas a revisão e substituição” (Fernandes, Senra & Feixas, 2009, p. 11)

Esta teoria concebe a mudança como uma experiência humana e explica-a através de três ciclos de mudança, nomeadamente: (1) o ciclo circunspeção-apropriação-controlo, que explora a dimensão de determinismo-liberdade da experiência de mudança; (2) o ciclo da criatividade, que estabelece a relação entre flexibilidade-rigidez no processo de mudança; (3) o ciclo da experiência, que descreve a validação-invalidação do sistema de construtos.

Na teoria dos construtos pessoais, qualquer teoria pessoal é, portanto, vista como provisória. No entanto, nem sempre esta revisão é facilitada pelo próprio sistema de significação. O ciclo da experiência reflete a constante antecipação e construção, em contínua renovação, mas também sempre com o objetivo de manter. Através de cinco fases, o sujeito reconstrói progressiva e constantemente a sua experiência, uma vez que o sistema, sendo validado por uma experiência, permite: (1) na 1ª fase, o processo começa com a antecipação: a formulação de uma hipótese pessoal, baseada em aspetos supra ordenados da teoria pessoal, validados em ciclos de experiência anteriores sobre o curso provável de um acontecimento. (2) na 2ª fase, o envolvimento no resultado pressupõe a exploração de novas experiências. Tem subjacentes dois níveis: a) comportamental, que implica ação; e b) representacional, com carácter mental, proposicional ou analógico da experiência. A mudança pode não se concretizar de imediato ao nível comportamental, mas é ensaiada ao nível representacional, tornando flexível o sistema de construtos. Assim, as mudanças representacionais concretizam-se em mudanças comportamentais, posteriormente. (3) na 3ª fase, dá-se o encontro com o acontecimento: a operacionalização da hipótese e o seu contraste com a realidade, quanto ao seu valor preditivo, supondo a concretização da ação a nível comportamental. (4) na 4ª fase, acontece a validação ou invalidação: a confirmação ou infirmação da hipótese. O sujeito verifica se existe compatibilidade (ou não) entre experiência e construtos. (5) na 5ª fase, faz-se a revisão construtiva do sistema: é quando se concretiza a mudança. Esta revisão é tanto mais necessária quanto na fase anterior, do ciclo da experiência, as hipóteses pessoais forem invalidadas. Em suma, a mudança dá-se sempre através da experiência, determinada pela antecipação, que o sistema de construtos permite, e produz mudança, determinada pelo sistema de construtos. Contudo, concretiza-se apenas quando a nova experiência é integrada e não ameaça a integridade do sistema de construtos pessoais. Este conceito da “mudança pessoal” sugere que a mudança decorre progressivamente, por oportunidades de revisões construtivas, suscetíveis de não ameaçar o sistema de significação, nem impor roturas nesta significação. As novas tentativas de significação, que resultam da revisão do sistema, são operativas e validadas pelas novas experiências, mas também têm origem nelas. A disfunção psicológica, ou seja, uma invalidação cíclica e persistente

de construções de significado que o sujeito mantém, a propósito da sua experiência, reflete a incapacidade do sujeito para renovar e reconstruir o seu sistema de significação, no confronto com a novidade da experiência, adotando formas cristalizadas de significação pessoal, de modo a protegê-las e a mantê-las. Ao tentar manter a sua identidade, estrutura-a como uma rede de construtos nucleares, para preservar o seu mundo previsível, escolhendo os pólos de construtos adequados. Durante este processo de escolha, emergem conflitos na construção pessoal, que paralisam o movimento de reconstrução pessoal e geram sofrimento psicológico (Feixas & Saúl-Gutiérrez, 2004). Os conflitos, na construção de significado pessoal, têm sido entendidos como estruturas cognitivas associadas ao mal-estar ou a dificuldades de funcionamento, em algumas pessoas em sofrimento. Segundo Feixas, Saúl, Ávila-Espada & Rodríguez (2001), a noção de conflito cognitivo refere-se às implicações, quer positivas, quer negativas, do sintoma. Nestes casos, a alternativa desejada tem implicações negativas, resistindo conseqüentemente à mudança. Acerca da resistência à mudança, destacam-se três grandes investigações de: - Button (cit. por Saúl, 2005) que a explica pela falta de mais dimensões com que se possam antecipar a si próprios e na sua relação com os outros; - Winter (cit. por Saúl, 2005) que constata que as construções podem ter uma lógica altamente consistente, pois representam crenças fortemente enraizadas, dado que muitos sujeitos associam os seus sintomas à sensibilidade e a outras virtudes (Winter cit. por Feixas & Saúl-Gutiérrez, 2001); - Feixas e Villegas (2000) percebem a “não mudança” como forma de autoproteção, manutenção da coerência e integridade sistémica, proteção contra mudanças nucleares súbitas.

As contribuições de Paulo Freire (1974; 2001; 2002) sobre os princípios de um processo educativo, o respeito pelo saber do educando e a problematização da realidade, tornam-se preponderantes neste trabalho, uma vez que fornecem também importantes subsídios para a justificação do valor do diálogo na construção da humanidade do ser humano. A importância do diálogo, crítico e libertador, nos processos educativos emerge como conceito-base do “processo de conscientização”, ou seja, um processo de formação sustentado pelo ato de diálogo permanente, que permite pronunciar o mundo, mediatizado por ele, entendendo-o, decodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele, para transformá-lo (Freire, 1974; 2001; 2002). Por isso, a pedagogia deve proporcionar uma “educação problematizadora” (oposta à domesticadora), cuja prática educativa progressista desafia curiosidades nos formandos e exige aos formadores a redefinição do seu papel: “aquele que ensina” transforma-se em “o que ensina e aprende”. Assim, o espaço educativo dialógico competente, sério e alegre, presente em todas as etapas da educação escolar. A significação da aprendizagem (e o sentido que é construído em torno dela) afirma-se simultaneamente à satisfação das exigências do grupo onde ocorre.

"participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história" (Freire, 1991, p.16)

É em torno das realidades humanas dos sujeitos (principalmente de tensões que colocam os sujeitos humanos frente às realidades) que a educação vai tecendo e confirmando o seu sentido, possibilitando o exercício democrático da expressão de ideias, sentimentos e desejos. Neste sentido, a formação de professores deve ser entendida como resposta às necessidades de organização de ideias e gerência de conflitos, e ao que vai sendo exigido pelo próprio grupo docente, para cultivar valores de solidariedade, amor e amizade, respeito pelas diferenças, senso crítico e de aprendizagem dos direitos e deveres.

"onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo" (Freire, 1991, p.83)

Na prática educativa, a liberdade e a oportunidade de verbalizar o mundo são pontos de partida do processo de afirmação dos sujeitos que o integram. O sujeito em formação vai-se afirmando como sujeito que pode conhecer, superar os seus limites e entender os seus conflitos, construindo e encaminhando-se para formas de intervenção sobre a realidade vivida. A educação escolar, ao proporcionar o exercício do diálogo horizontal entre os seus diferentes intervenientes, onde é permitido dizer sem medo ou castração o que se pensa e se sente, cumpre os seus reais objetivos: a constituição e afirmação do sujeito. A experimentação e, conseqüentemente, a vivência da educação como realidade que pode contribuir para desocultar verdades, tornam-se imperativas para o exercício da intervenção crítica e criativa sobre o mundo, transformando-o sempre que possível. Importa também salientar a perspectiva de Kolb (1984): o homem é um ser integrado num meio natural e cultural (eco formação), capaz de aprender a partir de sua experiência, mais precisamente, pela reflexão consciente sobre ela. Uma pessoa aprende motivada pelos seus próprios propósitos, empenha-se deliberadamente na obtenção da aprendizagem que lhe faz sentido, ou seja, a aprendizagem experiencial é um processo por onde o conhecimento é criado, através da transformação da experiência. Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, este estudo apoia-se na relevância do desenvolvimento profissional, a partir da aprendizagem experienciada, de acordo com a teoria de Kolb (1984), que defende a profissionalidade como percurso permanente de aprendizagem, desde que o sujeito se apropria das suas experiências profissionais até à formação profissional, numa aprendizagem durante o percurso longitudinal da vida e da carreira (de conhecimentos, competências e atitudes).

"o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência [...] o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...] A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu carácter objectivo como subjectivo [...]

compreendermos a aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa.” (Kolb, 1984, p.38)

Em cada momento de desenvolvimento, existe uma consciência qualitativamente distinta, consoante a complexidade das ações e reflexões. Podem combinar-se infinitamente ou sobrepor-se, numa transição variável de níveis, dependente da apropriação das experiências culturais, vivenciadas por cada um, de modo particular. Kolb (1984) apresenta a perspectiva de aprendizagem experiencial assente na articulação de duas dimensões opostas: a dimensão do concreto-abstrato e do ativo-reflexivo. Resolve a tensão entre elas através de duas operações mentais: a apreensão da experiência e a sua transformação. Ou seja, a aprendizagem experiencial consiste “na compreensão e na transformação da experiência” (Finger cit. por Alarcão, 2002, p.226). Assim, “aprender pela experiência” exige processos contínuos de ação e de reflexão. Logo, o conhecimento é um processo de transformação, continuamente criado e recriado, em que a aprendizagem transforma a experiência, tanto no seu carácter objetivo como subjetivo. A aprendizagem associa-se à natureza do desenvolvimento e vice-versa (Kolb, 1984, p.38). Realiza-se no plano cognitivo, mas também na reflexão consciente sobre as experiências, a fim de transformá-las em aprendizagens, considerando sentimentos, emoções e intuições (Alarcão, 2002), que compõem o funcionamento psicológico, numa estrutura holística composta de cognição, afetos, percepção e ação. Com vista à qualificação da profissionalidade, Kolb (1984) defende que a génese do desenvolvimento profissional se encontra no processo de aprendizagem, aludindo a princípios e conceitos vygotskianos, particularmente, os da zona de desenvolvimento proximal, de mediação, de internalização, de generalização e de descontextualização. A experiência é central para o desenvolvimento, pois faz parte de um processo dialético e ininterrupto de aprendizagem, presente e constante ao longo da vida. Kolb (1984) interpreta-a como um princípio metafórico, representativo da multiplicidade de dispositivos culturais, dirigidos à promoção do desenvolvimento, como conjunto de práticas que engendram a apropriação de um sistema particular de regras, integrantes do convívio e das exigências sociais.

“Através de experiências de imitação e de comunicação com outras pessoas e de interação com o ambiente físico, as potencialidades de desenvolvimento são estimuladas e postas em prática até que internalizadas como desenvolvimento efetivo [real] independente” (Kolb, 1984, p.133)

Nesta investigação, o objetivo é perceber como é que a aprendizagem experiencial, numa perspectiva holística, integrativa, combina experiência, percepção, cognição e comportamento (Kolb, 1984, p.20-21), leva os docentes a desenvolver conhecimento e a teorizá-lo, ao mesmo tempo que promove o seu desenvolvimento profissional. Uma vez que, conforme o ser humano se torna capaz de atribuir significado às suas experiências, revendo-as e perspectivando o futuro, dialeticamente, o

ambiente e ele próprio transformam-se mútua e reciprocamente, ambos simbólica e concretamente, em mudança. A aprendizagem experiencial enfatiza a interdependência entre características internas do aprendente e as circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento de origem pessoal e social. O processo de aprendizagem resulta da ação humana sobre o ambiente, em que o homem atribui significados às suas experiências, reanalizando-as e projetando o futuro, numa transformação dialética, mútua e recíproca entre sujeito-meio, onde ambos se modificam, tanto concreta como simbolicamente. A aprendizagem é individual, na medida em que toda ação educativa é uma libertação de forças, tendências e impulsos do indivíduo, elementos com direção e orientação de atividade. Mas é também coletiva, pois a vida social e a educação interferem reciprocamente. Toda educação é social, na conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina nem se aprende, senão através de uma compreensão ou de um uso comum.

O conhecimento é social, “não existe somente em livros, fórmulas matemáticas ou sistemas filosóficos; requer aprendizagem interativa para interpretar e elaborar estes símbolos” (Kolb, 1984, p.122) “O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento” (Kolb, 1984, p.133)

Portanto, a aprendizagem experienciada sublinha a interdependência entre aprendente interno e meio externo, portanto, conhecimento pessoal e social. Na aprendizagem, são libertadas forças, tendências e impulsos individuais que reorientam toda a aprendizagem (caráter individual). Paralelamente, são conquistados modos de agir comuns e o ensino-aprendizagem concretiza-se na compreensão e em usos coletivos partilhados com aprendizagens interativas, para interpretar e elaborar símbolos (caráter social).

“Através das experiências de imitação e de comunicação com outras pessoas e de interação com o ambiente físico, as potencialidades de desenvolvimento são estimuladas e postas em prática até que [sejam] internalizadas como desenvolvimento efectivo independente” (Kolb, 1984, p.133)

Kolb (1984) defende que a aprendizagem ao longo da vida se realiza de modo presente, permanente, ininterrupto e dialético, postulando a aprendizagem experienciada como holística, integrativa e agregadora da experiência, percepção, cognição e comportamental, donde ressalta a importância do processo de reformulação, constante e dinâmico, pela experiência e dos sentidos que lhe são atribuídos, em crescente sofisticação e complexidade. É um processo de aprofundamento, ampliação e generalização, para a construção de outros e novos conhecimentos inacabados, mas capazes de transformar o saber anterior, numa contínua reinvenção e recriação, contínuos e hipotéticos, sobre a realidade. Assim, a aprendizagem experienciada permite formular

hipóteses sobre modos de agir, capazes de articular o que se sabe com situações, total ou parcialmente novas, em função dos objetivos de determinada situação experiencial. Antes de testar hipóteses, desenvolve um processo de formulação (unir e selecionar informação, adequar procedimentos, estabelecer prioridades, ordenar sequências distintas e adicionar novos elementos; observar ligações entre ações e suas consequências, numa organização ordenada de acontecimentos, factos e circunstâncias; fazer uma revisão, reelaboração e precisão na formulação das hipóteses, para a posterior generalização e aplicabilidade de resultados em situações futuras) até à generalização das conclusões geradas pelos resultados da testagem das hipóteses (extrair conhecimento, a partir de uma dada situação, capaz de expandir princípios teóricos e/ou metodológicos, o que permitirá antever, em situações semelhantes à experienciada, uma atuação adequada). Segundo Kolb (1984), a cognição não evolui separada de outras dimensões do desenvolvimento humano, pois a sua progressão implica conflitos e diálogo entre cognição, afetividade, percepção e ação (dilemas). A perspetiva transacional do desenvolvimento é o produto da interação, responsável pelo desenvolvimento contínuo, processual e múltiplo no adulto, que a cultura de grupo influencia também, através de um conjunto de crenças, posições, mitos, julgamentos, percepções e ideologias, socialmente produzidos e compartilhados (universo relativo).

“A Aprendizagem experiencial coloca a ênfase na interação entre o sujeito e a acção e sustenta as novas aprendizagens na experiência, ao mesmo tempo em que valoriza o contexto e a reflexão. Mas ao valorizar também o lado funcional da aprendizagem, sua exteriorização social, adquire uma dimensão pragmática que (...) é essencial porque promove a resolução de problemas pelos actores envolvidos, mas também por conceder a estes o poder de os resolver e a consciência de que detém esse poder.” (Alarcão, 2002, p.230)

A “perspetiva transacional de desenvolvimento” de Kolb (1984) resulta da interação entre diferentes tipos de conhecimento, responsável pelo desenvolvimento contínuo, processual e multi linear do adulto. Kolb (1984) considera que a cultura, na qual um grupo está inserido, é um campo universal de conhecimentos socialmente produzidos, uma base de sustentação e de partilha de posições, percepções, julgamentos, crenças, mitos e ideologias dos seus membros. É um “universo relativo”, orientado segundo parâmetros de um campo social específico. Portanto, a aprendizagem experiencial clama pela “interação sujeito-ação” e sustenta as novas aprendizagens na experiência, valorizando o contexto e a reflexão, bem como o lado funcional da aprendizagem e a sua exteriorização social, pelo que adquire uma dimensão pragmática essencial, capaz de promover a resolução de problemas, potencializando o poder de os resolver e a consciência de que detêm esse poder (Alarcão, 2002, p.230).

Do modelo de Kolb (1984) surgem outros conceitos associados à “teoria experiencial de aprendizagem”, uma vez que a experiência é fonte de aprendizagem e de desenvolvimento, e

“estilos de aprendizagem”, reconhecendo a relevância dos trabalhos anteriores sobre aprendizagem experiencial, desde 1900, por Rogers, Jung e Piaget, entre outros. A integração (processo desenvolvido pelo sujeito, que hierarquiza múltiplos níveis, ordenando elementos e categorizando atributos, para organizar e controlar o processamento de subordinações e diferenciações de conceitos, sentimentos, atos e observações) e a diferenciação (ocorre quando o indivíduo aumenta a complexidade do conhecimento, unificando-o e mantém a interdependência entre essas duas partes) são conceitos inevitáveis na compreensão do binómio aprendizagem experienciada e desenvolvimento profissional (Kolb, 1984). O crescendo entre ação-reflexão conduz à transformação de si e do seu contexto sócio cultural. Este processo dialético requer confronto e resolução dos conflitos/dilemas inerentes à situação de aprendizagem experienciada. Dá-se “o progressivo desenvolvimento humano, por crescente diferenciação e hierarquização integrativa do funcionamento psíquico” (Kolb, 1984, p.134).

O modelo de Kolb (1984) sistematiza, num círculo, quatro estágios (1. Experiência Concreta, 2. Observação Reflexiva, 3. Conceituação Abstrata, 4. Experimentação Ativa) que, na definição de quatro tipos de estilos de aprendizagem, Kolb designa por: 1. *Divergência* (sentir e observar): diz respeito a pessoas sensíveis, com interesse pelas pessoas e amplos interesses culturais; têm gosto em obter informação, tendem a ser imaginativas, criativas e emocionais e a ser fortes nas artes. Preferem trabalhar em grupo, escutar com mente aberta e receber *feedback* pessoal. São hábeis a observar de diferentes perspetivas e preferem observar a fazer. Percebem melhor as situações concretas, sob vários e diferentes pontos de vista e, por isso, resolvem melhor as situações que requerem ideias criativas. 2. *Assimilação* (observar e pensar): associada a pessoas com uma abordagem concisa e lógica, predileção pelas ideias, conceitos e explicações claras, em vez de oportunidades práticas. Entendem informação de amplo alcance e organizam-na de forma clara e lógica, interessando-se mais por conceitos abstratos e teorias do que por valores práticos; são focadas na eficiência da informação e nas carreiras científicas e preferem leituras, palestras, explorar modelos analíticos e ter tempo para pensar através disso. 3. *Convergência* (fazer e pensar): liga-se a pessoas que usam a sua aprendizagem para encontrar soluções para questões práticas, pois preferem tarefas técnicas, são as melhores a resolver problemas e a tomar decisões, encontrando soluções para questões e problemas e sentem-se mais atraídas para tarefas técnicas, dadas as suas habilidades especialistas e para a tecnologia. Gostam de experimentar com novas ideias, simular e trabalhar com aplicações práticas. 4. *Acomodação* (fazer e sentir): associa-se a pessoas que confiam na intuição, usam a análise de outros e optam por uma abordagem prática e experimental. São atraídas para novos desafios e experiências e para executar planos, agem por instinto interno e tendem a confiar nos outros para a informação, tornando-se úteis em papéis que requerem ação e iniciativa. Preferem trabalhar em equipa para completar tarefas. Fixam alvos e trabalham ativamente no campo, tentando diferentes caminhos para atingir um objetivo.

Tal como em qualquer modelo comportamental, este conjunto de regras flexíveis é apenas um guia.

Todavia, a maioria das pessoas claramente exibe evidentes preferências por um dado estilo de aprendizagem. Mas a habilidade para ‘transitar entre’ diferentes estilos não é fácil nem natural. Contudo, por alguma razão, tende-se a aprender mais eficazmente se a aprendizagem for orientada de acordo com a preferência pessoal, caso contrário haverá desconforto ou frustração. O estilo preferido é o produto de dois pares de variáveis, ou duas ‘escolhas’ separadas, que Kolb apresentou como linhas de eixo, cada qual com modos em conflito ou ‘conflitantes’ no final de cada uma: Experiência Concreta (sentir) X Conceituação Abstrata (pensar); Experimentação Ativa (fazer) X Observação Reflexiva (observar). O “contínuo de processamento” define-se pelo modo como se aborda uma tarefa. O “contínuo de percepção” é a resposta emocional (modo como se pensa ou se sente face a). Esses estilos de aprendizagem são combinação de duas linhas de eixo (contínuos), cada qual formado entre aquilo que Kolb chama ‘modos relacionados dialeticamente’ de ‘experiência compreensiva’ (fazer ou observar) e ‘experiência transformadora’ (sentir ou pensar). Isto significa que se excluem ambos simultaneamente e o desejo, de querer fazer ambos, gera conflito. Internamente, decide fazer-se ou observar e, paralelamente, pensar ou sentir. O resultado dessas duas decisões produz o estilo preferido de aprendizagem, enquanto a forma de ‘compreender a experiência’ define o seu modo de abordagem. A atribuição de significados à experiência e a atenção especial aos seus elementos constitutivos (ideias, saberes, modos de pensar, etc.) confinam-se ao nível das estruturas de consciência durante a experiência de aprendizagem.

“estruturas de consciência governam o processo de aprendizagem estabelecido pela experiência, por meio da seleção e definição do que se experiencia” (Kolb, 1984, p.146)

A observação reflexiva constitui-se num movimento introspectivo de reflexão e caracteriza-se por atitudes, sobretudo, de pesquisa sobre a realidade, como a identificação de elementos; construção de associações, agrupamentos entre os fatos perceptíveis da experiência, determinação de características, dificuldades e possibilidades de escolhas, partilha de opiniões sobre um determinado assunto.

Kolb (1984) sugere a reconciliação na integração dos quatro diferentes estilos de aprendizagem para a melhoria e amadurecimento, através de três estágios de desenvolvimento: (1) *aquisição* (do nascimento à adolescência, com o desenvolvimento de habilidades básicas e ‘estruturas cognitivas’). Caracteriza-se pela aprendizagem de habilidades básicas, que sustentam estruturas cognitivas responsáveis pela simbolização (registro consciente de experiências reais, numa representação independente do concreto em que foram vivenciadas; a consciência identifica e distingue a realidade concreta da realidade virtual. Os produtos desse desenvolvimento são a lógica representacional e o processo racional de construção de hipóteses e deduções, capacidades que permitem imaginar ou levantar hipóteses sobre as implicações dentro de um sistema simbólico e de testá-las na realidade, convergindo em aprendizagem pela transformação. O desenvolvimento na

fase de aquisição é marcado pela emergência gradual da consciência sobre a própria identidade, o que inclui o âmbito pessoal e o profissional. Embora, no nível aquisitivo, já exista interpretação para atribuir significados às ações, a tônica está no registo do que é necessário ao desempenho. Falta organizar aquelas interpretações em redes de significação, exatamente o que caracteriza o desenvolvimento no nível especializado. (2) *especialização* (escolarização, primeiros trabalhos e experiências da idade adulta, com o desenvolvimento de um particular ‘estilo de aprendizagem especializada’ adquirida por fatores ‘sociais, educacionais e socialização organizacional’). É o nível da consciência interpretativa, mais centrada nos significados atribuídos à ação. Outros elementos desconhecidos, mas semelhantes com saberes e operações mentais já enformados, são tratados com alguma destreza pela familiaridade, num nível especializado. A especialização incrementa a adaptação à atuação profissional. É consagrada relevância a todas as escolhas pessoais referentes à identidade profissional.

“O mais poderoso e dinâmico desenvolvimento que emerge desta interação entre as escolhas é a tendência de tornar cada vez mais forte o vínculo entre características pessoais e demandas ambientais” (Kolb, 1984, p.143)

Esta correspondência é mutuamente transformadora, enquanto o ambiente social modifica as características pessoais, cada indivíduo elege para si, e valoriza, somente os dispositivos sociais que atendem a suas necessidades e características pessoais. Nesse processo de definição da individualidade estável, a autoconsciência é governada, sobretudo, por parâmetros de conteúdos: “coisas que posso fazer”, “experiências que já tive”, “defeitos e qualidades que possuo”. Nível integrado de desenvolvimento (consciência integrativa). (3) *integração* (ao longo da meia-idade até ao fim da vida, com expressão de um estilo de aprendizagem não-dominante no trabalho e na vida pessoal). É o estágio mais complexo do desenvolvimento, manifesta-se pela segurança e autoafirmação decorrentes da capacidade de reconhecer as próprias competências e pela necessidade de novas mudanças, em aspetos que a pessoa julga importante alterar, aprimorar, transformar ou destituir. É um nível de confrontação existencial, em que o profissional dirige a atenção para si, avalia-se e torna-se objeto de investigação, o que pode desencadear-se lenta ou precipitadamente por uma experiência com forte carga afetivo-emocional (perda do emprego ou promoção inesperada). Pode nunca se chegar a este nível, principalmente se se situar num sistema hermético ou cristalizado, sem pressão para uma contínua avaliação da própria atuação. Nesse caso, cabe somente ao indivíduo o esforço de conquistar esse patamar de desenvolvimento profissional.

“cada estágio do desenvolvimento maturacional é caracterizado pela conquista de um nível estrutural de consciência superior ao do estágio precedente, embora se mantenham reminiscências dos primeiros níveis de consciência” (Kolb, 1984, p.146)

O desenvolvimento profissional consolida-se à medida que a integração se complexifica e a diferenciação se expande. Esses dois eixos cruzam-se na complexidade de quatro dimensões: 1. afetiva, 2. perceptiva, 3. simbólica e 4. comportamental. A complexidade dessas dimensões e modalidades articula-se em interdependência, “num processo holístico de aprendizagem.” (Kolb, 1984, p.139). Por isso, defende-se a criação de oportunidades, para os professores, que visem a construção e produção de conhecimento.

“Assim, o profissional extrai das suas próprias experiências aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento, em níveis crescentes de diferenciação e de integração de conhecimentos, habilidades e competências.” (Pimentel, 2007, p.166)

A dialética entre aprendizagem e desenvolvimento evoca conhecimentos inéditos e novos meios de solucionar problemas. Para explicar esse fenómeno, Kolb (1984) elabora os conceitos de integração hierárquica e diferenciação crescente. A diferenciação acontece em dois sentidos simultâneos: (a) aumento da complexidade do conhecimento, para constituir um todo, uma unidade; e (b) interdependência entre as suas partes. No curso da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a diferenciação é responsável pelo refinamento de conhecimentos e modos de atuar. A integração é constituída por uma escala hierarquizada, com níveis múltiplos, ordenando elementos e atributos em categorias. Pela ação no real, examinam-se os conceitos e apropriam-se os capazes de sustentar a prática. É mediante esse ciclo de modalidades, central na perspectiva da aprendizagem experiencial, que o profissional extrai de suas próprias experiências aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento, em níveis crescentes de diferenciação e de integração de conhecimentos, habilidades e competências. Logo, a aprendizagem experiencial e o desenvolvimento profissional são indissociáveis.

Nessa senda, Dewey (1997) alerta para uma urgente aliança entre as experiências reais e a formação profissional, “uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação/formação” (Dewey, 1997, p.20), com interferência de fatores sociais na experiência individual, “uma bem pensada filosofia dos fatores sociais que operam na constituição da experiência individual” (Dewey, 1997, p.21)

A experiência define-se pelas situações e episódios de ‘experiências reais’ memoráveis, com muita ou pouca importância (Dewey, 1980, p.89-90). Fundamentais, numa experiência, são as fontes exteriores ao indivíduo, que as alimentam constantemente, e as suas condições objetivas e internas. Dewey (1980) considera, portanto, que a toda a experiência humana é essencialmente social, porque envolve relações intersubjetivas (contacto) e é mediada por linguagens (comunicação). Sendo genuína, a sua dinâmica impele para a mudança das condições objetivas em que ocorrem. Mas se por um lado, a experiência é formativa, pode também ser deformativa, se limitar ou distorcer uma futura experiência, ao tornar-se pouco efetiva ou equivocada, em termos de referente a uma próxima experiência (Dewey, 1997, p.27). Logo, a qualidade de qualquer experiência tem

dois aspetos: o imediato reconhecimento da sua relevância (ou não) e a sua influência (ou não) sobre as restantes experiências. E se toda experiência vive de experiências futuras, o problema central de uma formação baseada na experiência é seleccionar o tipo de experiências atuais profícuas e criativas para as experiências subseqüentes. “toda experiência é uma força motriz. O seu valor deve ser julgado em função daquilo que ela move e para que direção” (Dewey, 1997, p.38).

Existem dois princípios fundamentais na constituição da experiência: o princípio da continuidade e o princípio da interação, que se intercetam e combinam. O *princípio da continuidade* evoca a pertinência de cada experiência ajudar a estabelecer preferências (e aversões), facilitando (ou dificultando) o agir numa (ou noutra) direção. Ou seja, dado que cada experiência influencia, de algum modo, as condições objetivas sobre as quais se realizam outras experiências futuramente, importa criar condições para o “crescimento” (ou “maturidade”), um exemplo deste princípio. Distinguir “experiências válidas do ponto de vista formativo e aquelas que não o são” (Dewey, 1997, p.33) e “perceber ocasiões, estímulos e oportunidades para continuar crescendo em novas direções” (Dewey, 1997, p.36).

“Diferentes situações sucedem-se umas às outras. Mas, graças ao princípio da continuidade, alguma coisa é trazida das situações anteriores para as seguintes. [...] O processo acontece ao longo da vida e a aprendizagem continua...” (Dewey, 1997, p.44)

O *princípio da interação* remete para a interseção entre as condições objetivas (reais e factuais) e as internas, ou seja, necessidades pessoais, desejos, objetivos e capacidades para criar experiências. Viver e trabalhar significa operar numa série de situações, pois apesar das experiências poderem ser individualmente interessantes, o importante é que se conectem entre si. Este aspeto da experiência propicia o seu significado formativo e o valor dela. Tal interação, entre as condições objetivas e as internas formam o que Dewey designa de “situação”: “em função da interação entre um indivíduo e o que, naquele momento, são as condições que interagem com as necessidades pessoais, desejos, objetivos e capacidades para criar a experiência.” (Dewey, 1997, p. 44).

Tendo em conta que Knowles (1995) defende a Andragogia como arte e ciência que estuda a educação de adultos, a qual depende do sujeito aprendente, da sua motivação e autonomia, importa também sublinhar a sua visão andragógica, em que os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. Nesta perspetiva, os adultos estão motivados para um processo de aprendizagem, desde que compreendam a sua utilidade, para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. Nos processos andragógicos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas, com que se confrontam no quotidiano (não centrado nos conteúdos). Se os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (nomeadamente classificações), mais

sensíveis são a fatores de ordem interna, que os motivam para a aprendizagem (satisfação, auto estima, qualidade de vida, entre outros). O adulto, após absorver e digerir a informação, aplica-a. Aprende fazendo.

Recentemente, a prática, como espaço de formação e de produção de saberes sobre a docência, revela-se fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência, contra as resistências ao reconhecimento desse princípio como guia orientador de novos cursos de formação de professores. Durkheim (2001, p.81) definiu a pedagogia como “teoria prática”. Zeichner (1993) chamou-lhe “teorias práticas”, pois o professor percebe as condições sociais do seu trabalho para, de maneira autónoma e consciente, o modificar. Segundo Josso (2004), o formador forma-se a si próprio: (1) pela reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); (2) na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que apela à consciência, sentimentos e emoções (hétero formação); (3) por intermédio das coisas, ou seja, saberes, técnicas, culturas, artes e tecnologias; (4) pela compreensão crítica (eco formação).

A autora focaliza-se no “caminhar para si”, ou seja, num processo-projeto de conhecimento da própria existencialidade e salienta três níveis, nas grandes etapas do trabalho biográfico, ao longo do processo do “existir”, segundo as evidências em processos: 1º) de formação; 2º) de conhecimento; 3º) de aprendizagem. Entre eles, destaca o conceito de “momentos ou acontecimentos charneira”, passagem entre duas etapas da vida ou acontecimentos que separam, mas as articulam. A sua conceção de formação é uma busca da arte de viver em ligação e partilha, em que as “histórias de vida” permitem sublinhar os referenciais, estratégias e recursos utilizados na procura de um ‘saber-viver’, isto é, a própria existencialidade. Defende quatro orientações dos itinerários e escolhas de vida, em busca: 1. De felicidade, 2. De si e de nós, 3. De conhecimento ou do ‘real’, 4. De sentido.

Para Josso (2004), “a experiência formadora” é um conceito em construção, no qual evidencia três géneros de aprendizagem-conhecimento: (1) existenciais (autoconhecimento como ser psicossomático), (2) instrumentais e pragmáticos (autoconhecimento enquanto ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens), (3) compreensivos e explicativos (autoconhecimento como ser capaz de representações). Josso (2004) elucida sobre a maneira como a experiência de pesquisa-formação oferece potencialidades de produção de conhecimento e de exploração ou aprofundamento de saber-fazer, em três níveis: (1) o individual, com enfoque na subjetividade dos projetos e processos pessoais; (2) o metodológico, com a tónica nas utilizações potenciais da abordagem biográfica vinculada às atividades de pesquisa-formação; (3) o teórico sobre a formação e seus processos, no que respeita às atividades educativas com adultos.

Pineau (2006) sistematiza três modelos, tomando como referência o lugar que o profissional do sentido (pesquisador-formador) pode ocupar como sujeito social aprendiz (Pineau & Le Grand, 2002): (1) o biográfico, que separa claramente o profissional do sujeito, para construir um saber objetivo; o indivíduo fornece informações, mas cujo tratamento objetivo é obra quase exclusiva do

profissional; (2) o autobiográfico, que, ao contrário, “elimina” o profissional, pois a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito; (3) o interativo ou dialógico, que trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos, numa co construção de sentido, que ultrapassa a consciência dos autores e a própria análise dos pesquisadores, possibilitando apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação. O modelo interativo ou dialógico é o que mais desenvolve os processos de formação do sujeito, que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas e é, portanto, o mais trabalhado. Segundo Pineau (2006), a corrente das histórias de vida em formação pode fazer destas práticas uma forma de autonomia ou de submissão, mas afirma-se fundamentalmente como estratégia para construir sentidos e produzir as suas vidas (Pineau & Le Grand, 2002, p.122). A abordagem autobiográfica, na perspectiva de investigação-formação, no modelo interativo-dialógico (Pineau, 2006), revela que os professores, conjuntamente, dão sentido às suas histórias e experiências, num processo de construção conjunta, pelo diálogo e pela reflexão.

“Este caráter dialógico e interativo da narrativa ancora-se, também, na complexidade de outros discursos, exprimindo uma intextualidade que nos remete para o mundo sociocultural da produção dos factos narrados.” (Lopes et al., 2007, p. 22)

Num processo dialógico, os professores reconstroem factos vivenciados e transmitem experiências adquiridas, onde se vão delineando relações com os membros do seu grupo, da sua profissão, da sua pertença social e da sua sociedade global. (Queiroz, cit. por Bastos, 2003). Contando a sua história, os professores reconstituem a sua cultura, o seu tempo, as suas histórias, as suas experiências, transcendendo do singular para a totalidade histórica, tentando situar-se entre “a história que fez e a história que o fez”. (Nora, cit. por Bastos, 2003).

Segundo Terremoto (2012), este saber pessoal, nascido da experiência refletida, revela ter como principais características o ser: um saber integrador, marcado por crenças, saberes tácitos e implícitos, saberes adquiridos e construídos na ação, um saber orientado para a ação e contextualizado, tal como foi conceptualizado por diversos autores (Driel, Beijaard & Verloop, 2001; Raymond & Lenoir, 1998). Defende, ainda, que é um saber aberto à mudança, por se adaptar a situações diversas, muitas vezes imprevistas, que ocorrem no contexto sala de aula. Terremoto (2012) constata, na sua investigação, que os saberes experienciais desempenham um papel importante na forma como os professores trabalham e, consequentemente, na construção do “ser professor”, tal como Perrenoud: essas aprendizagens, ao serem interiorizadas pelos professores no seu *habitus*, como disposições adquiridas na e para a prática real, funcionam como matrizes de leitura orientadoras de respostas e na busca de soluções em situações de sala de aula, sempre imprevisíveis. Proliferam no discurso justificativo das práticas dos professores saberes diferentes, com origens diversas (teórica, procedimental, processual, praxeológica e prática) (Eraut, 1994),

conjugados entre o singular e o plural, o geral e o contextual, o problemático e o certo. Os saberes experienciais, segundo Terremoto (2012) revelam-se indissociáveis do profissional. Atualmente, as práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais são enquadradas por políticas de modernização económica e de gestão de recursos humanos, privilegiando a adaptação social e menosprezando o desenvolvimento pessoal, a perspectiva crítica e de mudança social.

“orientações de responsabilização individual, procurando ensinar os indivíduos a gerirem-se a si próprios como um capital e incitando-os a tornarem-se empresários de si mesmos” (Canário, 2006, p.42-43)

As experiências vivenciadas nas etapas da carreira docente, que apelam a maiores responsabilidades e preparação formativa, como é o caso dos professores avaliadores dos seus pares, têm um impacto ainda maior por se tratar de um desempenho desamparado, exigente e solitário, onde se vivem indefinições e conflitos silenciosos. Logo, cabe à formação trabalhar sobre o papel da experiência, e não apenas da prática, nos processos de construção de saberes sobre a docência e da própria identidade profissional docente, fornecer bases teóricas para o desenvolvimento de uma “epistemologia da experiência” na própria formação de professores e aprofundar modos de inter-relação entre experiências, práticas e teorias, medindo as implicações de toda essa discussão para a formação de professores e o desenvolvimento profissional, contribuindo para um maior profissionalismo docente. Em suma, as aprendizagens docentes feitas ao longo da vida apelam à formação profissional continuada, como eixo do desenvolvimento.

A valorização das aprendizagens experienciadas, significativas, experienciadas, construtivas, transformadoras e criativas são pontos-chave na construção do profissionalismo docente, no sentido de mudanças profissionais, reais e eficazes, para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, necessariamente alvo de formação profissional contínua e continuada.

Khorthagen (2010) defende o investimento numa formação sustentada na realidade da prática da atividade do professor, numa perspectiva realista, com o objetivo de suplantar dificuldades no nível 3 (nível da esquematização, do seu modelo de relação teoria/prática, que explica a falta de sucesso dos programas de formação). Esta é a condição essencial para a concretização do processo de esquematização sustentar a formação, na multiplicidade de experiências realistas e reais, adequadas às necessidades e preocupações dos professores, proporcionando-lhes oportunidades de reflexão sobre essas experiências. Aprender a ensinar passa pelo experienciar de situações práticas, utilizando diferentes modos de ensinar, que possam levar gradualmente à construção de novas formas de pensar sobre o ensinar (Korthagen, 2010), em contextos particulares.

“1- Transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações. 2- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários ao exercício da atividade docente. 3- Um plano de formação organizado em torno das competências. 4- Uma

aprendizagem por problemas, segundo um procedimento clínico. 5- Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática. 6- Uma organização modular e diferenciada. 7- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho. 8- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições. 9- Uma parceria negociada com profissionais. 10- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.” (Perrenoud & Thurler, 2008, p.16)

Considerando que nenhum conhecimento possui uma resposta apropriada a todas as situações, só se pode aprender na-prática e com-a-prática (menos na preparação-da-prática) (Ball & Cohen, 1999). O conhecimento profissional, que apenas pode ser aprendido inteiramente na prática, através da leitura das situações, movimentos e decisões, contextualizados num determinado momento temporal e com determinados protagonistas, pode ser criado numa combinação original e singular, promovendo um desenvolvimento profissional que será tanto “mais adequadamente desenvolvido se podermos desenvolver formas de aprender e ensinar sobre a prática na prática” (Ball & Cohen, 1999, p.12).

Esta perspectiva realista reflete sobre o tipo de experiências a organizar, para modelar os conhecimentos dos professores e ajudá-los a explicitar as suas preocupações, como ponto-de-partida para uma reflexão conjunta, dentro da comunidade profissional e, desta forma, levá-los a desenvolver esquemas adequados. Korthagen (2010) alude às experiências suficientemente motivadoras, que são oportunidades de confrontação com a gestalt a mudar. As experiências devem ser o mais realistas possível, de forma a serem sentidas como profissionalmente relevantes e não ameaçadoras, porque poderão impossibilitar o processo de passagem da formação da gestalt à esquematização, provocando uma gestalt incorreta, regulada pela necessidade de sobrevivência. Uma forma de evitar este tipo de problema é levar os formandos a experienciar situações de prática de ensino de experiências de si para si, permitindo-lhes o confronto.

Korthagen, Loughran e Russel (2006) propõem a formação de professores, na perspectiva realista, centrada no espaço da experiência, no aprender a ser professor, e identificam sete “princípios da prática”, que se instituem como orientações para a mudança nos programas e práticas de formação docente. Aprender a ensinar através da prática potencia sete aspetos:

1. O reconhecimento e respostas às exigências e desafios e compreender como conceberam e aplicaram essa prática. A formação centra-se na aprendizagem com a experiência, para a construção de conhecimento profissional. No processo formativo, é favorável a vivência do maior número possível de experiências relevantes e conhecer várias abordagens alternativas de prática: as situações experienciadas afetam extraordinariamente a visão da prática.
2. A construção, através da experiência e do conhecimento, num processo de reinvenção orientado. A formação centra-se numa conceção do conhecimento construído. Estratégia de formação importante, por focalizar a atenção do avaliado na situação do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a reflexão, promovendo competências práticas decorrentes da

ligação teoria-prática, proporcionando oportunidades para aprender a partir das experiências e das preocupações decorrentes da experiência. No processo formativo, é favorável criar situações e fomentar processos de trabalho de grupo que, em conjunto, teorizem sobre ensinar. A avaliação de desempenho docente promove uma aprendizagem interpares (colegial) de que é ilustrativa a aprendizagem de si para si: “quem está a fazer a aprendizagem, é quem realmente importa” (Korthagen, Loughran & Russel, 2006, p.1030).

3. O foco de atenção no aluno. A aprendizagem passa por experimentar “fazer” o currículo, em vez de o ensinar apenas.
4. O processo de investigação do professor: ao aprender através da investigação sobre a prática e face à complexidade das situações educativas, desenvolve-se um “olhar de forma diferente” (analisar e compreender cada situação, para recompô-la e agir adequadamente). Os profissionais, capazes de gerir o seu desenvolvimento profissional, através da investigação sobre a sua prática de ensinar, tornam a investigação uma prática profissional permanente, ao longo do percurso profissional, consentânea com práticas de inovação e mudança educacional.
5. A aprendizagem colaborativa, que implica trabalho com os pares. Para Driel, Beijaard e Verloop (2001), a aprendizagem horizontal faz-se por estratégias de apoio entre pares, no diálogo, na troca de ideias e na reflexão com os colegas. Esta interação, aceite por todas as partes, não pretende avaliar. A formação docente implica a colegialidade, na ajuda para o desenvolvimento de práticas de sala de aula e no combate ao isolamento. Esta relação deve começar na formação inicial (Borges, 2008) e manter-se ao longo da vida profissional do docente, pois os professores precisam de construir os seus novos e complexos papéis e formas de pensar, num contexto de comunidades de aprendizagem (Putnam & Borko, 1997).
6. As relações fortes e significativas entre escolas, universidades e docentes. Reunindo três perspetivas diferentes (1. da aprendizagem individual para aprender a ensinar; 2. do professor na escola; e 3. do professor formador no contexto universitário), a cooperação entre escola-universidade, entre professores da escola [por exemplo, avaliadores e avaliados] e estudantes-professores pode materializar-se em projetos de investigação (Esteves, 2007).
7. As perspetivas de ensino e aprendizagem, propostas nos programas de formação, sejam modeladas pelos professores formadores ou avaliadores, na sua própria prática. Os formadores terão de apresentar práticas de ensino aplicadas por si com sucesso e revelar inovação nessas práticas. Mas em que estes princípios orientadores funcionam de forma interdependente, pois um modelo implementado parcialmente (que integre apenas um ou alguns deles) faz duvidar da qualidade do modelo formativo e da sua eficácia. Logo, a participação dos professores mais experientes neste processo formativo dos seus pares seria benéfica para uma formação da docência como “ciência prática”, porque o valor dado aos saberes da prática, na construção da profissionalidade, é preponderante.

A formação centrada na prática contraria a socialização convencional dos professores. Rigano e

Ritchie (2007) explicitam duas formas de resolução desta realidade: (1) o diálogo e a partilha com outros profissionais, com práticas diferentes, para promover outras perspetivas e oportunidades de conhecimento (o isolamento deve evitar-se); e (2) a centralidade da educação profissional no estudo e análise sistemática do ensino-aprendizagem (a formação de professores deve focar-se na investigação da prática, através da análise crítica de gravações áudio e vídeo de práticas pedagógicas, na sala de aula). Sustentada nos discursos da prática, destaca-se o modelo de investigação-ação e o modelo de análise, através de narrativas que permitem comparações (de interpretações e decisões) e contribuem para melhorar a prática, desde que se reconheçam os limites do conhecimento sobre ela e se amplie a capacidade de compreender a natureza dessa incerteza e a de aprender com as práticas alternativas.

Os professores aprendem por “reflexões estruturadas sobre as suas experiências e discussão com o grupo de pares” (Korthagen, Loughran & Russel, 2006, p.1030), construindo o seu próprio conhecimento profissional. Consequentemente, importa a ligação emocional à teoria, produzida pelos formandos, que decorre das suas situações, problemas e preocupações. Em suma, este processo de aprendizagem desenvolve o conhecimento docente, capacita para um desenvolvimento profissional continuado, ao longo da carreira, e prepara para abordagens diferentes das teorias, aprendidas e construídas no trabalho, com os seus alunos, para além da participação e do envolvimento expressarem um movimento de profissionalização, por três motivos: 1. identitários (a formação profissional necessita da cooperação dos professores para a concretização de uma socialização profissional e consequente construção de uma forte identidade de grupo); 2. coletivos (a formação profissional deve ser sujeita a uma legitimação e avaliação por parte de “instâncias de autorregulação e de representação” da profissão, sobre as suas finalidades, processos e perfis de saída); 3. formativos (a epistemologia dos saberes profissionais reconhece aos professores práticos o papel de mediação) (Raymond & Lenoir, 1998).

O estudo da formação de professores realça o profissional que constrói a sua docência, a partir de um processo de aprendizagem (Garcia, 1999; Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2005; Bolzan & Isaia, 2006). O destaque do conhecimento prático pessoal dos docentes na construção do seu saber profissional demonstra que o conhecimento é uma construção social permanente, resultado das expectativas da sociedade, em cada época histórica, social e económica, ao serviço de interesses dominantes. O movimento reformista da formação de professores, na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, concebe o ensino como atividade profissional apoiada num sólido repertório de conhecimentos, entende a prática profissional como lugar de formação e de produção de saberes e integra as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica (Tardif, 2000). Gauthier et al. (1998) destacam a importância de um repertório consultivo organizado de conhecimentos do ensino, construído a partir da prática dos professores, merecedor de uma atenção especial docente, e advogam a profissionalização do trabalho docente.

O tipo de conhecimento necessário ao exercício da função docente decorre da racionalidade prática,

cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de trabalho, exigindo tempo e prática (Carter, 1990; Tardif, 2002). Ensinar é um processo ativo. O conhecimento dos professores é fonte de identificação e de interpretação de situações profissionais e permite encontrar respostas (Calderhead, 1987, p.15). Uma vez admitidos os seus saberes práticos e as suas teorias implícitas, os professores tornam-se produtores, colaboradores e/ou parceiros na investigação. O seu desenvolvimento profissional passa pelo reconhecimento de teorias científicas e ações racionais decorrentes do que eles fazem, portanto, coexistentes e intersetadas com a sua experiência pessoal e profissional. Assim, o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os pares ganham importância na construção de uma teoria pessoal e profissional docente. Tudo é importante: saberes científicos, emoções, experiências, crenças, aspirações e receios da pessoa do professor (Perrenoud, 1993).

O professor não se faz “por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1991, p.23)

Reconhece-se a importância da capacidade reflexiva e de construção do saber do docente, profissional capaz de fazer e de se observar fazendo, para construir os saberes da sua prática (Develay, 2004). Ao integrar a dimensão subjetiva e os saberes construídos pelos docentes, na sua prática de ensino, o estudo do conhecimento profissional atenta na partilha de conhecimentos, na reflexão sobre a prática e na articulação das filosofias pessoais dos docentes. Por isso, cresce o interesse no estudo das atividades dos professores, como forma de compreender as suas teorias implícitas e o modo como afetam os seus desempenhos, na busca da promoção da qualidade das suas ações profissionais (Marland, 1995). Este avanço paradigmático, na construção do conhecimento sobre “o ensinar”, implicou, no plano profissional, o professor como investigador (individual e/ou em parceria), o reconhecimento do saber dos professores e a necessidade de diálogo com os docentes para construir conhecimento sobre “o ensinar”.

A investigação sobre professores experientes tem revelado que o professor, ao planear e executar o seu trabalho pedagógico, sublima o racional e linear com a criatividade, na procura de soluções para os problemas, recorrendo a um conjunto diversificado de saberes (sobre aprendizagem, estratégias, interesses e dificuldades dos alunos, materiais, etc.) que, de forma interativa, o levam a construir “uma conceção de atividades ou de conjuntos de atividades na sala de aula” (Calderhead, 1993, p.15). Assim, a importância dos saberes práticos dos docentes contribui para uma nova identidade profissional docente, fortalecedora do seu poder, pelos seus saberes profissionais construídos e partilhados na ação, única forma emancipatória da sua identidade (Matos, 2003; Sanches, 2004). “a cultura profissional dos novos tempos será construída inevitavelmente a partir

dos saberes e dos poderes de que os professores são portadores.” (Nóvoa cit. por Esteves, 2002, p. 69). As rotinas construídas a partir da experiência profissional ilustram os saberes implícitos dos professores (Tardif, 2002). São saberes-na-ação: conhecimentos tácitos, elaborados e mobilizados durante a ação, conducentes ao desenvolvimento de uma “epistemologia da prática”, focalizada no estudo dos saberes docentes (e na sua complexidade). A perspectiva diversificada e exploratória para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática resulta a mais adequada, por evitar abordagens redutoras sobre o ‘pensar sobre o ensinar’ e o ‘aprender a ensinar’ (Calderhead, 1987, 1993). Apesar de dificilmente unificadora, sólida e bem constituída, segundo Borges (2001) e Carter (1990).

“É difícil descrever o conhecimento prático. Habitualmente sabe-se como fazer coisas sem se ser capaz de dizer porque o fazem. Além disso, nem os professores nem os investigadores têm um vocabulário adequado para descrever o conhecimento prático, fundamentalmente tácito (...)” (Feiman-Nemser & Floyd, 1986, p. 510). “O conhecimento prático refere-se, genericamente, ao conhecimento que os professores têm das situações de sala de aula e dos dilemas que enfrentam na prossecução das atividades que aí desenvolvem.” (Carter, 1990, p. 291).

São inúmeras as formas de olhar e abordar o problema, contribuindo com informação diversa sobre o ensinar (Calderhead, 1987, Carter, 1990, Mesa, 2001). Apesar das diferenças, muitos autores concordam que o conhecimento prático dos professores tem de estar associado à ação dos professores e moldado pela história profissional de cada professor, integrando intenções, objetivos, experiências da sua história de vida (Carter, 1990, Raymond & Lenoir, 1998, Mesa, 2001, Ruthven & Goodchild, 2008). Segundo Roldão (2009a), a necessidade crescente de afirmação da centralidade da função de ensinar e do saber específico, é indispensável para a afirmação social da profissionalidade dos docentes.

A relevância da ação do professor, no processo de desenvolvimento curricular, exige que o docente crie oportunidades, ative situações e dispositivos através da sua ação individual, mas, preferencialmente, em trabalho colaborativo, com os seus pares, partilhando e rentabilizando saberes e recursos, visando a construção de aprendizagens significativas. Neste contexto, as dimensões do saber e do agir do professor, que se articulam entre a teoria (saber) e a prática (agir) ganham destaque. É certo que se aprende e exerce na prática, que existe ação e interação no ato de ensinar, mas, é fundamental que este domínio técnico-didático seja rigoroso, sustentado por um sólido conhecimento científico, em permanente atualização.

A importância da investigação sobre o conhecimento prático dos professores é amplamente reconhecida pelo seu contributo para a compreensão do reconhecimento do saber profissional docente, nomeadamente pela valorização do papel do professor na sua construção, considerando-o uma atividade intelectual (Calderhead, 1987; Putnam & Borko, 1997; Lessard, 2009). No final da

década de 80, os professores emergem como construtores de conhecimentos e de conhecimento profissional, na investigação que se desenvolveu depois, com enfoques e metodologias diversos, originando diferentes linhas de investigação, que enriqueceram a investigação sobre o conhecimento dos professores e a problemática da profissão docente. Para dar conta da ação de conhecer, compreender e saber-fazer inerente à especificidade do trabalho do professor, surge a designação de “saber docente”. Conceito que explicita a complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão docente, centrando a atenção do olhar nas relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. Saberes mediados pelos professores, criando saberes práticos, relevantes na configuração da sua identidade e competência profissionais (Carter, 1990; Borges, 2001, Monteiro, 2001). Este reconhecimento tem implicações na formação de professores, nomeadamente, na organização do currículo, na relação teoria-prática e no peso e forma de aprendizagem na prática, num processo formativo de desenvolvimento de competências reflexivas, propiciadoras de uma profissionalidade docente e reflexiva (Lessard, 2009). Argumentam alguns autores que não reconhecer o conhecimento prático do professor é uma das principais explicações para os fracassos das reformas do sistema de formação, no passado (Driel, Beijgaard & Verloop, 2001).

Independentemente da forma como este conhecimento do professor é designado e conceptualizado pelos investigadores (teorias pessoais, esquemas de ação, conhecimento prático, conhecimento craft, saberes práticos, conhecimento-na-ação, conhecimento pedagógico de conteúdo, ...), todos reconhecem que os professores desenvolvem um tipo de conhecimento diferente do da investigação formal, e que desempenha um papel fundamental na construção da profissionalidade docente. Logo, interfere no processo de avaliação do desempenho docente, realizada por professores avaliadores sobre os seus pares. As potencialidades e fundamentos das conceções sobre o conhecimento profissional dos professores reconhecem-no como válido, consequente, pedagógica e moralmente. Mas, segundo Goodson (2008), a redução a um conhecimento que seja só prático e acrítico pode conduzir à submissão do professor (a projetos políticos, redutores e meramente funcionais, de execução de finalidades educativas e conteúdos programáticos), provocando a “desprofissionalização” da profissão, em vez do seu ambicionado reconhecimento social e profissional (Goodson, 2008).

Assim, o saber da experiência ou conhecimento prático (Raymond & Lenoir, 1998; Driel, Beijgaard & Verloop, 2001) aponta para sete características: 1. é adquirido e construído na ação (a “sabedoria” dos professores advém da sua experiência pessoal no exercício da sua prática docente); 2. é orientado para a ação (usado para tomar decisões e agir no imediato do quotidiano da prática pedagógica); 3. é contextualizado (situado num contexto particular, turma, currículo, material, entre outros, variável entre países e muito marcado pelas preocupações e objetivos dos professores, face ao seu contexto); 4. é de natureza ética ou de caráter normativo (decisões ou escolhas morais com implicações imediatas ou de longo prazo, principalmente face aos alunos); 5. é tácito e implícito

(nem sempre consciente, dificilmente articulado pelos professores, e que se sustentam em práticas culturais ou tradições pedagógicas aprendidas e interiorizadas, durante a formação, no processo de socialização na profissão ou de forma particularmente importante, no decurso da sua biografia institucional, enquanto alunos); 6. é integrativo e integrador (integra diversas formas de conhecimento, formal, experiencial, normativo e valorativo, cujo processo de integração ocorre no decurso das experiências quotidianas do ato de ensinar e se adequam a um contexto); 7. é marcado por crenças (influenciado pelas crenças dos professores [e avaliadores], um filtro através do qual o conhecimento é interpretado e depois integrado na estrutura conceptual do professor, sobre valores pedagógicos e formas e estratégias de ensino, que refletem a sua história pessoal e familiar, mas também profissional).

O conhecimento profissional prático é, assim, uma ponte para a compreensão e apropriação da prática profissional, construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos e tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida (experienciado por cada docente nos níveis inter e intrapessoal) (Oliveira-Formosinho cit. por Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010, p. 21). É o *craft* (Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987), ou seja, o resultado real da coexistência de várias culturas docentes, dos seus diferentes perfis pessoais (idade, experiência, características socioculturais e histórias de vida pessoais), e profissionais (tempo de serviço, escolas em que trabalharam, alunos e colegas que ensinaram e apoiaram). Daí justificar-se investir na pessoa e no conhecimento construído na prática, atribuindo-lhe um estatuto de maioridade.

“devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida (...)”. (Dominicé cit. por Nóvoa, 1992, p.25), através de um “movimento paradigmático”, que permitiu “conhecer a esterilidade da pretensão de um conhecimento científico e tecnológico que oriente a atuação dos professores e que cria situações artificiais entre o conhecimento de uns e a prática de outros e reproduz a dicotomia ‘conhecer-fazer’ na prática docente” (Bonafé cit. por Mesa, 2001, p.55)

Os estudos sobre “o saber dos professores” reconhecem-no como complexo e inconsistente, perspetivando-o como uma estrutura interpretativa ou série de teorias implícitas, pelas quais os professores atribuem sentido ao meio e orientam as suas ações nele (Zeichner, Tabachinick & Densmore, 1987). Goodson (2008) alerta para o risco do “praticismo desprofissionalizante”. Para evitá-lo, sugere a busca de novas formas de articular teoria e prática profissionais e novos modelos de investigação flexíveis e abertos a outras formas de conhecer.

“em teoria e prática como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos

conhecimentos postos em jogo na ação profissional” (Esteves, 2009, p.43)

Lefebvre (1988) argumenta que o saber do professor está confinado a um espaço restrito (processos de tomada de decisão quotidianos, em situações reais de sala de aula, e numa cultura de interação professor/alunos). Um saber constituído por crenças, valores e normas que resultam de experiências anteriores bem-sucedidas. Por isso, é a favor de uma investigação em educação, inspirada mais na prática de ensino do que em teorias fundamentais de Educação. Entre as objeções extremistas ao reconhecimento da validade dos saberes docentes experienciados destaca-se a postura de Hadji (2001), que defende a necessidade de ser evitada a confusão de papéis entre práticos e investigadores. Hadji (2001) advoga que nos devemos interrogar sobre formas de articulação mútua, apesar das diferenças entre os dois tipos de conhecimento.

«questionarmos os serviços que a investigação científica pode prestar à “investigação” praxeológica. Com efeito, apesar de a experiência pedagógica nunca ser uma experiência científica, tal facto não deve impedir os investigadores científicos de poderem dar o seu contributo para a validação dos modelos de ação» (Hadji, 2001, p. 45). Cabe aos investigadores “poderem (eventualmente) abrir e alimentar a prática pelo contributo de proposições vindas da sua prática de investigadores, mas sem terem, em caso algum, o valor de asserção científica; deverem ‘testar’ (...) a validade das convicções conferindo sentido aos modelos de ação criados pelos professores” (Hadji, 2001, p. 47)

Numa perspetiva intermédia, encontram-se cinco trabalhos de destaque:

1. Raymond e Lenoir (1998) aludem a um “duplo constrangimento”: legitimam os saberes práticos docentes, caso sejam totalmente explícitos e defendidos, numa linguagem e em espaços reconhecidos pelos colegas universitários, estranhos aos professores.
2. “aos olhos dos professores, o discurso universitário parece abstrato e inutilmente complicado, podemos dizer que o seu próprio discurso pode igualmente parecer, aos olhos dos segundos, falsamente concreto e de uma clareza/objetividade por vezes duvidosa.” (Tardif & Zourhlal, 2005, p.100)
3. Mas sugerem, na formação de professores, a adoção de uma filosofia integradora dos discursos e estratégias adequadas, para articular escola e universidade.
4. “não existe (...) lugar legítimo e estruturado na cultura universitária que reconheça os saberes dos professores experientes como saberes dignos de consideração, como saberes sábios em todo o seu sentido” (Raymond & Lenoir, 1998, p.79)
5. Mialaret (1996), defensor da conciliação de diferentes formas de saber, numa relação dialética entre prática-teoria-investigação, crê que só assim se poderão obter respostas que permitam resolver problemas da prática, inovando-a e enriquecendo-a, como à investigação científica.
6. “Todos os saberes têm razão de ser. (...) Atualmente, é-nos impossível ignorar todos os contributos quer sejam da ciência contemporânea, da prática educativa ou da investigação científica em educação.” (Mialaret, 1996, p. 187)

7. Boavida e Amado (2006) arguem a necessidade de erguer pontes entre saberes de ambas as naturezas.
8. Ruthven e Goodchild (2008) argumentam a harmonia entre as duas práticas, na busca de meios que sirvam os propósitos e perspectivas de ambas: as práticas podem ser coordenadas, através da cooperação entre práticas dos práticos e práticas dos investigadores. Valorizam o conhecimento construído pelo professor (conhecimento craft), um contributo para um processo de investigação colaborativo. Mas alertam para a necessidade de criar condições de validação desse conhecimento, reconhecendo-o e legitimando-o, como no conhecimento académico. Reconhecendo-o, porque o processo assumiria três sentidos: (1) a produção de conhecimento do professor ao ensinar, segundo um processo de experimentação, resolução de problemas e de reflexão sobre a prática de ensino; (2) a conversão do conhecimento teórico mediante a sua contextualização e ativação no ensinar, contribuindo para estimular a (re)construção do conhecimento craft ; (3) a conversão do saber desenvolvido pelo docente em teoria, através da sua explicitação e codificação, estimulando a (re)construção do conhecimento académico. Legitimando-o, porque a conversão que ocorre em cada percurso implica a validação e reformulação do conhecimento. Só alguns aspetos do conhecimento académico são capazes de se incorporar no conhecimento craft, pois nem todos os componentes do conhecimento experiencial do professor poderão ser validados como conhecimento científico. Seria um processo em círculo dialógico, para a coordenação da produção de conhecimento dentro das práticas de investigação-ensino, convertendo o conhecimento de uma prática noutra, de modo fundamentado.
9. Goodson (2008) sublinha a necessidade de estratégias de conciliação e interligação das práticas profissionais, estudos teóricos e modelos de pesquisa mais abertos a essas práticas. Esta postura epistemológica permitiria caminhar para novas práticas, atualizadas, sustentadas e informadas pela teoria e a pesquisa.

Formalizar os saberes práticos e da experiência pode reconciliar definitivamente os universos teóricos e práticos, atualizando perspectivas sobre as relações entre formação-investigação científica e prática. Esse trabalho de formalização é da responsabilidade dos práticos, que participam nos processos formativos, quer iniciais quer contínuos, e dos que trabalham em ligação com os práticos (Raymond & Lenoir, 1998). Tamir (1991) defende que o conhecimento profissional e o conhecimento prático pessoal apresentam dois tipos de relações: (1) o conhecimento profissional depende das estruturas cognitivas individuais e dessa interação resulta um conhecimento pessoal e idiossincrático; e (2) os atributos pessoais afetam a aplicação do conhecimento profissional. Existe, portanto, um “conhecimento pessoal-profissional”.

O desenvolvimento profissional dos professores é enriquecido e ampliado a partir do conhecimento pessoal-profissional de ensinar. A investigação colaborativa entre professores e investigadores emerge como forma de ultrapassar a tradicional dicotomia entre conhecimentos prático e científico,

possibilitando a produção de um conhecimento de base, para ensinar (Elliot, 1993b; Ruthven & Goodchild, 2008; Gravani, 2008), o que remete para a situação vivida no processo de avaliação do desempenho docente e para a práxis do professor avaliador.

Shulman (1986) distinguiu três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: 1. sobre a matéria ensinada; 2. o didático da matéria; e 3. o curricular. O autor detalhou essas três formas de conhecimento: - proposicional, - de caso e - estratégico. O conhecimento proposicional, de caráter assertivo, manifesta-se de três formas no ensino: por princípios, máximas e normas. Os princípios seriam factos empiricamente ou filosoficamente discutidos, as normas, raciocínios éticos, e as máximas derivariam da experiência prática.

“são ideias que nunca foram confirmadas por pesquisa e seriam em princípio difíceis de demonstração. No entanto, essas máximas representam a sabedoria acumulada da prática e em muitos casos são guias tão importantes para a prática como a teoria ou princípios empíricos” (Shulman, 1986, p.11)

Esses conselhos, proposições sobre e para a prática pedagógica, semelhantes ao que Tardif (2002) chamou “saberes experienciais”, ou seja, os saberes docentes com uma origem plural (saberes pessoais, da formação escolar, dos programas e livros didáticos, da formação profissional, etc). Para este trabalho, destacam-se os saberes provenientes da experiência na profissão: os saberes adquiridos através da prática. Segundo Tardif (2002), cuja investigação se centrou na categorização e análise da natureza dos saberes docentes, destacando a sua pluralidade e heterogeneidade, os saberes da experiência (ou da prática) adquirem-se e consolidam-se através da prática quotidiana da profissão docente (não provêm dos cursos de formação ou currículos) e podem ser transmitidos ou trocados entre os pares, professores em exercício/avaliadores e avaliados/entre avaliadores.

A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registado. É através das relações com os pares e do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem alguma objetividade: as certezas subjetivas são sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso de experiência, capaz de (in)formar outros docentes e responder aos seus problemas (Tardif, 2002, p. 32). Gauthier et al. (1998) concebem a docência como um “ofício feito de saberes” e argumentam uma validação científica para esses conhecimentos, como mais tarde Tardiff (2002) advogaria também. Gauthier et al. (1998) definiram uma categoria para os saberes experienciais, testada e publicada: “os saberes da ação pedagógica”. Portanto, o movimento pela profissionalização do trabalho docente disponibiliza uma fundamentação teórica de qualidade para a defesa do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores e despoleta, consequentemente, inovações curriculares, com base nesse princípio, na formação docente.

Como fatores importantes na promoção de uma prática realista ou de uma perspectiva realista

destacam-se quatro conclusões fundamentais nos trabalhos de investigação:

I. *Articular uma visão comum.* Para a formalização dos saberes profissionais de base da profissão, os práticos com responsabilidade na formação e os responsáveis pela formação docente devem trabalhar de forma articulada, de forma conjunta, na elaboração de um projeto de formação, inspirado numa visão comum da formação dos professores, quanto aos seus objetivos e operacionalização, e em grupos de trabalho mais pequenos, para desenvolver “dispositivos específicos”, congruentes com o plano formativo, elaborado conjuntamente (Perrenoud & Thurler, 2008);

II. *Promover o desenvolvimento profissional.* O desenvolvimento de um conhecimento pedagógico de formação de professores será proporcional ao conhecimento pessoal-profissional dos que se dedicam à formação (Tamir, 1991). Korthagen, Loughran e Russel (2006) destacam a necessidade de promover o ainda inexistente desenvolvimento profissional sistemático das instituições de formação docente, pois os formadores têm de compreender o significado de aprender, a partir das situações de trabalho concretas, do papel da reflexão sobre essas situações e das dificuldades inerentes, para uma efetiva mudança na formação de professores.

III. *Aprender com professores experientes, em contexto, realisticamente.* Uma aprendizagem do aprender a ensinar é um processo em que o domínio das práticas requer diálogo com professores experientes (Hargreaves, 1998; Ball & Cohen, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Putnam & Borko, 2000; Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007; Korthage, 2010) que concordam com a total participação nas práticas socioculturais de uma comunidade de aprendizagem (Rigano & Ritchie, 2007). É uma formação ancorada nas situações e contextos reais e na relação do sujeito com as situações educativas, com que está comprometido (Raymond & Lenoir, 1998).

IV. *Aprender coletivamente, construindo teoria sobre a prática.* A aprendizagem profissional é um esforço coletivo, aspeto fundamental na formação dos professores, para construir um discurso profissional sólido (Ball & Cohen, 1999), com “vocabulário analítico e descritivo comum” que garanta uma “comunicação profissional mais concreta e precisa sobre a prática” (*ibidem*, 1999, p.19).

3.1. Em contexto laboral

Para Pacheco e Flores (1999), a formação contínua é uma aprendizagem ao longo da vida, permanente, fundamentada numa política global e integrada de formação, baseada em duas ideias principais: a aquisição de saberes relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de atividades relacionadas com o saber-fazer didático e o contexto educativo. Sá-Chaves (1997) valoriza a formação na era contemporânea e o facto de se fazerem percursos diferenciados, segundo os sujeitos e os contextos em que ocorre.

Moisan (cit. por Barroso, 1997) considera a atividade docente, não apenas o lugar de execução, mas todo o sistema de ação concreta, através do qual os diferentes professores organizam o seu sistema de relações, para resolver problemas concretos, colocados pelo funcionamento da organização. Para Correia (1999), a formação não se limita a estabelecer articulações com os conteúdos funcionais de trabalho, mas é ela própria um trabalho. Canário (1997) reforça a possibilidade de os professores aprenderem através da organização e das próprias organizações «aprenderem», reforçando a capacidade autónoma de mudança.

A “formação contínua de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto da escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança.” (Barroso, 1997, p.75)

Para Simão et al. (2009), a formação contínua em contexto tem como objetivo a mobilização do trabalho colaborativos entre os professores, para enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, ultrapassarem-nas. A importância dessa formação contínua em contexto é reforçada pela recente legislação, que traduz a passagem política de modelos escolarizantes a modelos contextualizados.

“a organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (Decreto-Lei nº18/2011, Artigo 18º)

Para Nóvoa (2002), o grande desafio consiste em conceber a escola com um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades complementares (nunca distintas). A formação contínua de professores poderá ser um contributo decisivo no processo de resolução de problemas concretos do mundo da escola e de uma construção identitária dos professores. No entanto, será necessário encarar o professor num corpo profissional e numa organização escolar, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A formação contínua em contexto potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das organizações das escolas. Nesta perspetiva, defende-se uma conceção «endógena» da formação, onde os indivíduos «mudam», transformando o próprio contexto em que trabalham. Essa mudança justifica-se no enquadramento da sociedade pós-moderna (novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação). Por isso, deve valorizar-se a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências, em que práticas formativas se articulem com os contextos profissionais docentes.

“No que diz respeito à formação de professores, também se reclama, cada vez mais, a importância da procura, em cada escola, de um projecto coerente entre as práticas educativas dos alunos e os processos de formação dos professores.” (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.64)

Na perspectiva de Canário (2001) “a formação centrada na escola” pressupõe que o professor aprenda a sua profissão na escola, como “processo de intervenção nas organizações escolares”, organizada sob a forma de projetos de ação, para responder aos problemas em cada contexto. Isso significa terminar com a divisão entre “aqueles que pensam a ação” e os que “frequentam a ação”, os que definem a “necessidade” e os “carenciados” e incentivar os professores a tornarem-se os autores da sua própria formação, “numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos.” (Formosinho, 2009, p.150).

“essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais).” (Canário, 2001, p.28). Porque “Sem uma teoria do contexto, a mudança educativa é um processo místico ou destituído de sentido, que não pode ser conceptualizado nem controlado adequadamente por aqueles que o experimentam.” (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998, p.27)

Para Formosinho (2009), as tendências da formação contínua preocupam-se com a formação centrada na escola e nos professores, para promover o seu desenvolvimento profissional, “perspectiva de formação contínua em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Ferreira, 2009, p.329). A formação contínua de professores em contexto afirma-se como alternativa aos modelos «escolarizados». O professor passa de instrumento de transmissão de conteúdos curriculares a «sujeito» ativo no seu processo de formação.

“integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso” (Canário, 1997, p.15)

Mas é de salientar que a formação de professores centrada na escola, para obter êxito, necessita que o sistema dê condições (tempo, espaço, recursos materiais e financeiros) e incentivos para que os professores se mobilizem e assumam a educação contínua como um compromisso individual e coletivo. É necessário que a escola se reestruture para vir a ser uma comunidade de aprendizagem, não só para os alunos, mas também para os professores (Bolívar, 2000).

“A organização da escola por equipas educativas implica que cada equipa tome em mãos os espaços e os tempos de trabalho e os reconfigure em função das ações exigidas para o desenho e a implementação de um projeto comum (...) os professores observam e refletem, individualmente e, em conjunto, sobre as consequências das suas ações e da observação e reflexão na, pela e sobre a prática, emergindo novos significados.” (Machado & Formosinho, 2009, p. 119)

É também fundamental antecipar transformações e a evolução das práticas, pelo conhecimento das condições e constrangimentos do trabalho real dos docentes, sem esquecer que os processos de inovação, por vezes, falham “porque não se mede o suficiente o desvio astronómico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente” (Perrenoud, 2002, p.17).

Perrenoud (2002) crê que só a partir do trabalho real são identificáveis os conhecimentos e as competências necessárias para a resolução ou mudança da prática. Afirmar que reconhecer uma competência implica identificar situações a controlar, problemas a resolver, decisões a tomar e explicitar saberes, capacidades, esquemas de pensamento e orientações éticas adequadas. Em conclusão, muitas dessas capacidades são construídas ao longo da prática. Os “saberes de experiência” acumulam-se e/ou formam novos esquemas de ação, enriquecendo ou modificando o *habitus*, numa lógica da educação permanente e da formação centrada na escola.

É uma “ação educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.268)

A função de supervisão cometida às escolas implica-as como centros educativos integrados na promoção de uma formação pluridimensional dos que aí ensinam e dos que aí aprendem, encarregando-se de controlar a multiplicidade de variáveis que possam influenciar esse processo de crescimento profissional e o seu desenvolvimento pessoal. As escolas, enquanto centros educativos integrados, deverão ver crescer a sua autonomia, como sinal de responsabilidade acrescida, e poderão promover um tipo de formação mais reflexiva e centrada no percurso, fazendo aproximar os programas de formação das necessidades dos aprendentes, com inegáveis resultados positivos na avaliação de desempenho docente e na impregnação dos currículos de formação dos seus alunos, por todos estes comportamentos formativos.

O desenvolvimento institucional é definido pela organização escolar e pelas condições que propiciam a mudança: “escolas, como instituições que aumentam a sua capacidade e desempenho em relação a melhorias contínuas” (Fullan, 1990, p.103). Porém, a dificuldade em cultivar e manter culturas de trabalho colaborativas revela a necessidade de trabalhar de modo mais orgânico com a escola enquanto organização. O desenvolvimento do professor é indissociável do desenvolvimento da escola. Assim, importa criar e desenvolver dinâmicas de colaboração, vias de desenvolvimento das próprias escolas (Fullan, 1990) e processos flexíveis, abertos, participados, portanto colaborativos, como princípios de orientação para análise e desenvolvimento das escolas, em função da sua natureza e peculiaridades próprias (Caetano, 2003, p.23-24). Existem processos de influência recíproca entre os processos de mudança dos professores e o desenvolvimento das escolas (Rosenholtz, 1989, cit. por Freire, 2001). Numa escola como comunidade de aprendizagem, as aprendizagens em contexto de trabalho são essenciais para o professor e para a organização.

O professor é “um profissional que desenvolve um trabalho colaborativo com os seus colegas, que assume uma atitude investigativa e crítica, que investe no seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades pessoais e as necessidades da escola” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007, p.77)

Contudo, a escola entendida como comunidade implica: (1) centrar a sua organização num grupo alargado de alunos e na gestão de um projeto curricular integrado e contextualizado, (2) valorizar as interações informais dos professores (geralmente de duração rápida) e a articulação do seu trabalho com os alunos em sala de aula. Implica uma organização que potencie a dimensão humana, adequada à interação das pessoas (sem fragmentação nem departamentalização) e se defina pelo compromisso entre os profissionais e uns com os outros, associados por esses e valores partilhados (Sergiovanni, 2004, p.141). A ação coletiva inteligente resulta das ações individuais interligadas e postula uma “mente coletiva”, que tipifica a escola como organização aprendente (Bolívar, 2000). A escola é uma equipa, uma comunidade prática, que valoriza a (re)negociação de significados e a construção de novos saberes, a partir das vivências em situação de trabalho, das quais emergem novos padrões organizativos que vão, por sua vez, gerar outras situações de trabalho, vivências, saberes, significados e (re)organizações. Essa equipa contribui para o global desenvolvimento da escola como organização aprendente (redefine tarefas, processos e funções dos agentes educativos) onde se inclui o desenvolvimento profissional dos professores (Formosinho & Machado, 2009, p.119).

Numa escola-organização aprendente deve “Haver fatores que incentivem a procura centrada na transformação do que se passa numa escola no sentido de tornar as pessoas e as organizações mais competentes. Não professores e organizações que têm competências, mas que, em cada situação, são capazes de mobilizar as suas competências, os seus recursos, para construir o processo de ensino que melhor se lhe adequa, com vista à prossecução dos resultados desejados”. (Campos, 2002, p.90). Só assim, poderá tornar-se uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e as competências de ordem cognitiva, afetiva e social” (Leite, 2003, p.124)

Trata-se de promover o diálogo entre professores, estimular o confronto de opiniões, incentivar e valorizar o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas. Leite (2003) enaltece a articulação das dimensões cognitiva e afetiva, destacando a criatividade e a complementaridade entre processos de autoanálise e os de diálogo horizontal e vertical. Só assim, a escola será uma organização que aprende, capaz de se recriar, vitalizar e renovar, consistentemente, pela adoção natural e autêntica de uma orientação aprendente (Bolívar, 2000). Não por decreto, ordem ou fiscalização. A escola, como comunidade de aprendizagem, é uma comunidade de práticas. A investigação é compartilhada, a aprendizagem é contínua e o conhecimento é elaborado. O processo de ensino-aprendizagem centra-se no trabalho cooperativo e na discussão conjunta (Hargreaves, 2003). Ao aprender a partir da experiência acumulada, pela “memória coletiva institucional” e pela “cultura organizativa”, a escola como comunidade de aprendizagem adapta-se gradualmente a novas ideias, enquanto organização. Por outro lado, reconfigura a sua estrutura e os processos coletivos de mudança (modos de fazer e seus resultados) que promovem processos de

construção social da aprendizagem organizativa e que aumentam as capacidades profissionais e pessoais dos participantes, impelindo a novos métodos de trabalho ou saberes específicos e ao desenvolvimento da capacidade de explorar novos modos de fazer e agir. Numa escola de cultura colaborativa, assumida pelos professores, aprende-se mutuamente, partilhando e desenvolvendo, em grupo, as competências profissionais, nomeadamente na implementação de projetos. Para Hargreaves (1998), as culturas de ensino colaboram para a definição do sentido e da identidade dos professores e do seu trabalho. Por isso, destacam-se entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Ao distinguir o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, modos de atuação em grupo de professores) da forma (padrões de relacionamento e formas de associação entre os membros), salienta o modo como os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos. Na complexidade das funções docentes, a formação dos professores deve ser orientada no sentido de ajudar a dar resposta às reais necessidades dos professores, na escola (Jesus, 2000).

A cultura escolar é "uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001, p 35). E a formação contínua de professores "depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia." (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.64). A formação centrada na escola é "uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos" (Barroso, 1997, p.74)

Segundo Canário (1997), a formação de professores não se dissocia do processo de desenvolvimento organizacional. É um equívoco pensá-la de modo instrumental, dirigida à capacitação técnica e individual dos professores, numa lógica de formação com destinatários anónimos. Defende a construção de dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas das escolas e, através de uma estratégia de formação global, participada e interativa, enformar uma visão partilhada do futuro da organização, as suas finalidades, os meios de ação e os valores que lhes são subjacentes. Também Nóvoa (2002) entende que a formação contínua de professores assenta numa nova visão paradigmática, variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. "defendo três eixos estratégicos: - investir a pessoa e a sua experiência; - investir a profissão e os seus saberes; - investir a escola e os seus projectos." (Nóvoa, 2002, p.56).

Mas a análise da formação contínua de professores implica, segundo Nóvoa (2002), um amplo debate sobre políticas educativas e profissão docente. A emergência do conceito de formação em contexto resulta da necessidade de responder ao problema do professor como profissional isolado, que deve passar a ser um profissional colaborativo com outros profissionais, dentro da organização

complexa escola. O contexto de trabalho, enquanto local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume uma importância central por permitir um “vaivém entre a teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p.77).

3.2. Em trabalho colaborativo

Interessa clarificar os conceitos de colaboração e de cooperação, muitas vezes equivocados. Em “colaboração”, cada elemento da equipa trabalha para benefícios comuns e partilha decisões. Contudo, em “cooperação”, isso pode não acontecer (Lima, 2002). A distinção entre colaboração e cooperação não é consensual, apesar de Hiltz (1998) e Johnson e Johnson (2001) as considerarem sinónimas.

Colaborar é “desenvolver atividade(s) para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se [e cooperar é operar, ou seja,] realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida” (Boavida & Ponte, 2002, p.46)

Neste trabalho, considera-se a colaboração, com base nos quatro pressupostos definidos por Day (1999, p.186), que caracteriza as vertentes específicas da colaboração: (1) a negociação, (2) a tomada conjunta de decisões, (3) a comunicação e (4) a aprendizagem mútua. Primeiramente, defende-se que os recursos humanos, no interior da organização, são os principais recursos formativos.

O professor-formando é “portador de saberes experienciais, que tem conhecimento sobre a sua ação, que reflecte enquanto age e que é capaz de reflectir sobre a reflexão na ação, isto é, como alguém que, sendo capaz de aprender com a experiência procura deslindar-lhe os sentidos” (Formosinho, 2009, p.149)

A partir desse pressuposto, advoga-se que será fundamental estimular um trabalho de equipa, entre professores, em que as experiências e competências individuais se cruzem, combinem e interajam no contexto da organização. A aprendizagem cooperativa é uma forma específica do trabalho colaborativo.

“um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permitindo alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007b, p.26-27)

Em terceiro lugar, a implementação de ambientes de colaboração nas escolas exige, além de novas formas de organização, também condições para que se desenvolvam (Caetano, 2003). Por exemplo, há que reconhecer a complexidade do trabalho; compreender diferentes culturas; proporcionar tempo; criar condições para que trabalhem juntos; partir do nível em que estão as pessoas; tornar público o conhecimento privado; reconhecer que não existe só um caminho; usar o conhecimento

para o desenvolvimento em vez de decalcar a deficiência e o erro; apoiar o esforço de melhorar; organizar esforços de desenvolvimento em relação a um tema; compreender a importância de processos e conteúdos em simultâneo; ser consciente e sensível às diferenças entre os mundos dos professores.

“um dos primeiros aspetos a considerar são as próprias características idiossincráticas das situações, numa perspectiva ecológica” (Caetano, 2003, p. 23)

Para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentarão no século XXI será o de conseguirem desenvolver um profissionalismo interativo, entre os docentes. Por isso, cabe à liderança da escola promover práticas colaborativas e ajustar modos de as operacionalizar, para responder às mudanças e requisitos institucionais (Hargreaves, 1998).

“para se efetivar uma dinâmica de formação colaborativa, há a necessidade de se criar condições específicas, de modo a que os professores se sintam disponíveis e apoiados para participar.” (Almeida, 2001, p. 44)

Nessas condições incluem-se fatores organizacionais, como a cultura da escola, liderança, organização dos recursos e autonomia dos professores para integrar este tipo de atividade colaborativa. Relativamente às relações colaborativas e ao trabalho colaborativo entre professores importa notabilizar Halsall, Fullan & Sergiovanni (cit. por Caetano, 2003, p.29), que advogam uma liderança alargada, partilhada, encorajadora da colegialidade e da formação de equipas efetivas, capazes de definir princípios e fins, construir projetos, planificar a ação, refletir continuamente sobre ela e facilitar a mudança.

Hargreaves (1998), que analisou a natureza das relações colaborativas entre professores, consoante a sua origem, tipo de envolvimento, tempo e espaço de ocorrência e previsibilidade, concluiu haver quatro características fundamentais nas relações colaborativas entre docentes: (1) espontâneas porque partem dos próprios, mas podem ser facilitadas por outros agentes educativos, (2) voluntárias porque nascem da livre e espontânea vontade deles, ao partilharem objetivos comuns, (3) divulgadas no tempo e no espaço, (4) imprevisíveis (concordam com acontecimentos e decisões docentes). Com efeito, a colaboração envolve partilha, coresponsabilização pelo trabalho e uma negociação constante.

“os professores, em contexto colaborativo, planificaram, executaram, observaram e reflectiram, nunca separando a ação da investigação, num processo formativo” (Cadónio & Simão, 2010, p.125)

O trabalho colaborativo de professores assume formas diversas, que Little (1990) sistematiza em quatro formas de colaboração profissional entre docentes: (1) narrar e procurar ideias, (2) ajudar e

apoiar, (3) partilhar, e (4) trabalhar em copropriedade. São modos de colaboração. “são, fenomenologicamente, formas discretas que se distinguem umas das outras no grau em que induzem obrigações mútuas, exposição do trabalho de cada um ao escrutínio dos outros” (Little, 1990, p.511-512). Mas Little (1990) suspeita do poder de “narrar e procurar ideias” no trabalho colaborativo, por ser informal e assente em histórias que, apesar de veicularem algum tipo do conhecimento profissional docente, não têm grande valor nem efeito no seu desenvolvimento profissional (mas são vitais para o estudo do conhecimento profissional dos professores). No seu entender, a forma de colaboração “ajuda e apoio” é a que gera mais expectativas. Por exemplo, um colega pode ajudar na resolução de um caso difícil, mas esta ajuda pode ser prestada por colegas mais experientes ou externos à escola. A “partilha” corresponde à troca de materiais, métodos, ideias e opiniões. É uma forma de colaboração menos privada e mais pública, mas o “trabalho em copropriedade” implica encontros de trabalho entre professores.

“firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia coletiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (Little, 1990, p.519)

É uma colaboração que implica organização de recursos, tempo e espaços, para a concretização efetiva de tarefas (por exemplo, a planificação de tarefas realizadas por todos ou a definição de critérios-base que orientem a ação na sala de aula).

O trabalho interdependente sustenta-se na deliberação coletiva, pela negociação. Estes vários modos de colaboração requerem graus de envolvimento diversos e implicam algum dispêndio de tempo. Logo, os órgãos de gestão das escolas devem proporcionar aos professores tempos em comum, para que possam interagir com os seus pares, para além de conversas superficiais, pontuais e curtas. Só assim, a melhoria do ensino será efetivamente alcançada.

Nesta questão é importante também o conceito de “autonomia”, por ser uma condição do trabalho individual (autonomia individual e independente) e de trabalho colaborativo (autonomia coletiva, de natureza interdependente, que resulta da negociação e do diálogo entre os intervenientes num dado grupo). Sanches (1995) afirma que a autonomia é um direito.

“caraterística essencial do ser humano, atributo de individuação que permite à pessoa tornar-se entidade única e distinta de outras pessoas nas opções que toma, nas significações e nos fundamentos axiológicos da praxis, na condução da vida pessoal e social” (Sanches, 1995, p.46)

Sanches (1995) aponta três componentes da ação autónoma: (1) *princípios e valores pessoais*, que funcionam como substrato “em interação axiológica com o que se pensa que se deve desejar” (*ibidem*, p.47); (2) *o confronto crítico*, que permite antecipar consequências de uma ação relativamente às consequências de ações alternativas, ligando-se à capacidade de agir ponderada, racional e reflexiva; (3) *o contexto de autonomia*, que se relaciona com o contexto de

funcionamento e o impacto do ambiente e das instituições no processo de tomada de decisões. No exercício da ação autónoma, estes três ingredientes funcionam em cada momento de uma forma interativa, permitindo a tomada de decisões de forma independente (Sanches, 1995).

Porém, para Hargreaves (1998), o individualismo está mais ligado ao isolamento e à atomização social e distingue-lhe, no caso dos professores, três categorias: (a) o individualismo constrangido (isolamento profissional imposto aos professores como resultado do próprio isolamento das escolas), (b) o individualismo estratégico (resulta da opção deliberada do professor por padrões individualistas de trabalho, face às limitações quotidianas no seu ambiente de trabalho); (c) o individualismo eletivo (forma preferida de estar/agir profissionalmente, independentemente do contexto e condições de trabalho). A individualidade pressupõe a independência e a realização pessoal. Por isso, autonomia evoca o conceito de individualidade (Hargreaves, 1998; Sanches, 1995), relacionado com o direito do professor expressar uma forma própria de estar na profissão, exercer a sua autonomia profissional, promovendo, desse modo, a construção da sua própria identidade profissional (Sanches, 2005).

A opção do professor pelo trabalho individual, mesmo quando a colaboração profissional é possível e encorajada, deve ser respeitada, pois decorre da sua história de vida, biografia e socialização na profissão (Little, 1990). Mas o debate centra-se na questão do exercício da individualidade e da autonomia profissionais quando, por um lado, se sugere a colisão com ideias de colegialidade e de colaboração profissionais (Sanches, 1995, p.41) e, por outro, se defende não existir qualquer oposição (Little, 1990), pois a autonomia pode exercer-se em contextos de individualidade ou de grupos, onde a participação não dispensa a autonomia no trabalho do profissional. Contudo, algumas formas de trabalho colaborativas podem reduzir a individualidade do professor (Hargreaves, 1998). É o caso da “colegialidade artificial”.

Resumindo, a autonomia profissional dos professores é um processo de crescimento na profissão, que conjuga as vertentes individual e social, através do qual o professor conduz a sua ação, num processo compatível com formas de trabalho colaborativo, num ambiente de liberdade e respeito pelas posições individuais. Incluir e envolver ativamente os professores em redes colaborativas é um sinal de autonomia profissional, que possibilita aprender uns com os outros, sem formas de competição, em que as melhores ideias são guardadas para si próprios (Hargreaves, 2003, p.242).

Para Simão et al. (2009), o desenvolvimento do conhecimento sobre processos de aprendizagem dos adultos enfatiza a importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a articulação entre processos de trabalho e de formação. A mudança na escola faz-se “por um processo de autoformação coletiva e reflexão/revisão crítica da própria realidade educativa” (Bolívar, 2000, p.172-173), em situações de colaboração e compromisso, promotoras do desenvolvimento profissional dos docentes. Essa colaboração liga-se a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo de aprendizagem ao longo da carreira (Rosenholtz cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p.83).

A eficácia do ensino exige um desempenho coletivo. A avaliação e a experimentação conjuntas podem veicular o aperfeiçoamento das práticas docentes. O trabalho investigativo colaborativo, concretizado aos níveis da prática e da investigação da própria prática, envolve os professores na tomada de decisões e revela-se um forte recurso para o seu desenvolvimento profissional e promove a construção da sua autonomia e emancipação para a autorregulação das suas práticas.

“permite desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007, p.68)

A experiência é o espaço onde decorre o processo pelo qual o sujeito se auto constrói como pessoa e profissional, submetido à duplicidade de âncoras da aprendizagem experiencial, cujas influências advêm das culturas de escola, com um papel preponderante na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, não apenas em termos de conhecimento, valores, crenças ou concepções, mas também de comportamentos e práticas (Lima, 2002, p.20), e a experiência pessoal (Canário, 1999; Dominicé, 1996), valorizada na biografia pessoal, que integra emoções, sentimentos e intuições (Finger, 1989) como fonte de conhecimento (Pineau, 2000; Josso, 1989, 2000).

Face a essa multiplicidade, importa a partilha, apoio, acompanhamento e supervisão, realizados pelos professores avaliadores, numa atitude formativa e formadora, de aprendizagem ao longo da vida, com o contributo das suas aprendizagens experienciadas, significativas e construtivas.

“trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados colectivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didáctico-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a actividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.” (Bolzan, 2006, p.380)

A formação e a avaliação docentes têm, inevitavelmente, que investir no treino de competências e atitudes que permitam uma nova, múltipla e diferenciada atuação do professor. Para Pérez (2009), o treino ou instrução, na aula ou fora dela, baseia-se em três conceitos-chave: (1) *a palavra ou linguagem* (essencial o diálogo entre formador-formando); (2) *a aprendizagem* (aprender-a-aprender); (3) *a mudança* (comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências) do próprio e dos outros, para a solução.

Pérez (2009) reforça a importância da relação de confiança e respeito entre professor-aluno, pondo em relevo três competências: a) aptidão da visão; b) aptidão da sabedoria; e c) competências de personalidade (humildade, curiosidade, flexibilidade, autoconfiança, paciência, consistência, coerência, convicção, pro atividade e inteligência emocional), com autoconhecimento dos seus e dos sentimentos dos outros, gerindo-os construtivamente, em benefício de ambos. Essencialmente, o método de Pérez (2009) sustenta-se no conhecimento e autoconfiança como instrumentos de

superação de obstáculos, pela comunicação eficaz, para atingir as metas. A única forma de conseguir implementar este método com os professores é as escolas “reais”, responsáveis por essa formação, até agora cometida apenas a instituições formadoras dos docentes, incrementarem a sua autonomia, a par da sua responsabilidade, através da prestação de contas e de resultados.

Este método “deveria estar integrado nos planos curriculares de formação de professores, uma área com evidentes deficiências em Portugal.” (Guinote, In Prefácio de Pérez, 2009)

3.3. Em comunidades profissionais de aprendizagem

As comunidades profissionais de aprendizagem definem-se como um conjunto de pessoas que partilha e problematiza criticamente a sua própria prática, recorrendo à reflexão, colaboração, inclusão e a uma aprendizagem guiada, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional, promotor de crescimento, com vista à promoção da eficácia profissional e ao benefício dos discentes (Stoll et al., 2006). Portanto, partilham as mesmas preocupações, problemas e interesses, e aprofundam, em conjunto, o seu conhecimento e perícia profissionais, interagindo contínua e persistentemente (Putnam & Borko, 2000). Refletem ponderadamente sobre temas de interesse comum, exploram novas ideias e agem como “caixas-de-ressonância” (Wenger et al. cit. por Keys, 2007, p.47), com o objetivo de proporcionar aos professores oportunidades de desenvolver, negociar e partilhar o seu conhecimento pessoal e profissional, promovendo o seu crescimento profissional numa aprendizagem comunitária, em situações de formação contínua, durante o exercício da profissão (Putnam & Borko, 2000).

Desenvolvem um trabalho de aprendizagem sustentado no diálogo, na reflexão-na-ação e na reflexão-sobre-a-ação, pela compreensão crítica da sua realidade, interativa e integrante de um todo. O aprofundamento da consciencialização resulta desse diálogo ativo, dentro da comunidade, de forma regular e constante, para desenvolver e consolidar culturas de aprendizagem profissional. A noção de “comunidade” sublinha a aprendizagem profissional no contexto da comunidade que é, por excelência, uma comunidade de investigação, numa aprendizagem coletiva (Cochran-Smith & Lytle, 1999a).

Segundo Stoll et al. (2006), as comunidades profissionais de aprendizagem apresentam cinco características interativas, funcionando conjuntamente: (1) partilha de valores e visão, com objetivos comuns na tomada de decisões coletivas, partilhadas e éticas; (2) responsabilidade coletiva sobre a aprendizagem dos alunos (gera o controlo com os pares que se afastam do propósito, agindo isoladamente, e sustenta o compromisso); 3. investigação profissional reflexiva para a ação; 4. colaboração (com o envolvimento do grupo nas atividades desenvolvidas, gera-se um sentimento de interdependência central na colaboração, para melhores práticas); 5. promoção da aprendizagem, individual e de grupo, institui-se como meio de promoção da eficácia profissional

dos professores, para melhorar a aprendizagem dos alunos, facto nem sempre conclusivo na investigação (Stoll et al., 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008).

É inegável que os professores aprendem com os colegas, enriquecendo-se profissionalmente. A aprendizagem coletiva é evidente na criação de conhecimento coletivo, em que a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, interage, implicando-se num diálogo, sério e deliberado, interpretando informação conjuntamente e partilhando saber entre si. À medida que os professores interagem, no processo social, desenvolvem cognições individuais, que são simultaneamente adotadas nos planos individual e coletivo, ao longo de um processo de (re) formulação constante, instituído e instituinte. Esse processo de ajustamento progressivo entre professores, sobre o significado de uma mesma situação, é partilhado cognitivamente nos significados e nas suas subjetividades, tão essenciais à interação, numa atividade coletiva de sobrevivência identitária.

O interacionismo simbólico salienta esse papel do ator na construção da estrutura social, pela partilha de sentidos, numa dada situação, ou seja, em situações interativas problemáticas, onde normalmente intervém a cultura e as instituições que exercem um poder conformador (Stryker & Statham, 1985). Esse processo interativo percorre três momentos: (1) *processos de categorização*, em que os atores ensaiam significados para a situação; (2) *processos analógicos*, em que se estabelecem relações entre a situação e outras semelhantes, reduzindo incertezas; (3) *processos organizacionais*, quando (re) estruturam o seu comportamento, de acordo com os resultados.

A relevância das questões identitárias nas comunidades de aprendizagem remete para a noção de que a construção de conhecimento e da identidade (a carga cultural que o sujeito comporta, intrinsecamente ligada às questões locais que o cercam) só se faz a partir do discurso, formado por vários enunciados, dotados de significações diversas, de acordo com o meio social no qual o sujeito se insere e interage, nomeadamente no seu local de trabalho, onde emerge como professor. As identidades, construídas e percebidas pelos indivíduos e grupos, estão estreitamente atreladas aos sistemas de representação, por sua vez instituídos por símbolos criados pelos sujeitos ou grupos. É a partir dos significados apresentados por esses sistemas de significação que os indivíduos se posicionam como sujeitos.

“Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.” (Silva, 2000, p.2). “A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma idéia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação.” (Silva, 2000, p.6). “A natureza social da identidade, do sentimento de pertencer ou das formas de apropriação do espaço que ela suscita, liga-se aos lugares habitados, marcados pela presença, criados pela história fragmentária feita de resíduos e detritos, pela acumulação dos tempos, marcados, remarcados, nomeados, natureza transformada pela prática social, produto de uma capacidade criadora, acumulação cultural que se inscreve num espaço e tempo.” (Carlos, 1996, p. 29)

Neste âmbito, também Hewitt (1991) defende que a noção de identidade se enforma nos fatores social e cultural do “self”, em três dimensões: (1) *pessoal*, pela estruturação própria de identidades sociais (como a identidade profissional); (2) *social*, construída no percurso biográfico, associada aos seus papéis sociais; (3) *situada*, apresentada nas situações, resultante da identidade pessoal e social do ator na situação, dotada de poder (re) produtor, consonante com os (des) acordos entre atores, na definição da situação.

“A base de sustentação de uma comunidade, no que tem de mais geral, parece ser fundamentalmente a interação. Algum tipo de interação, que sustente, nem que seja uma comunicação incipiente, parece ser sempre condição necessária para processos auto-organizativos de qualquer comunidade no mundo.” (Axt, 2006, p.259). “(...) uma comunidade é um tipo especial de grupo social. Um grupo social é um conjunto de pessoas que perseguem uma finalidade comum, para o qual estabelecem uma rede de relações que são produto de interação e comunicação, cuja conduta se rege por um conjunto de normas culturais e compartilham interesses, crenças e valores comuns” (Silvio, 2000, p.249)

Em situações culturais novas, a mudança resulta das discrepâncias, nas tentativas de definição daquilo que os atores fazem, reformulam e ajustam, no decurso da interação. A construção de novas identidades implica novas definições da situação, pela partilha e ajustamentos sucessivos na interação. Partilhar o sentido na situação assegura a ação comum e o encontro da identidade profissional própria. Pois o modo de definição da situação concorda com o papel da identidade. Definida de modo convergente, a identidade é reprodutora. Definida de modo divergente, a identidade é produtora. Na prática, essas tendências subsistem devido a movimentos simultâneos, reprodutores-conservadores e produtores-diferenciadores-transformadores-inovadores. Toda a educação-formação contém em si ambos os movimentos.

Segundo Erikson (1980), identidade é um sentimento de unidade ‘aqui e agora’, de continuidade e de participação nos ideais de grupo. Comunicando entre si, vão-se construindo e complementam-se. A identidade coletiva resulta da definição da situação pelo grupo, onde os conteúdos centrais da identidade são intervenientes, associados à origem da profissão e com responsabilidade pela confirmação da continuidade. E se a crise docente resulta da falta de condições e de meios para dar continuidade aos ideais de mudança profissional, através da prática de novos modelos de ensino-aprendizagem, a relação entre colegas é também um dos principais fatores que impede a mudança desejada (Lopes, 1993). Vários autores, como Dunham (1984) e Nias (1989), corroboram a noção de isolamento e solidão, referindo o carácter individualista do exercício da ação, que não significa ausência de identidade coletiva, porque se há ação coletiva, há uma identidade e uma leitura coletiva da situação, ainda que silenciosa. O modo formal de existir do coletivo, no grupo, é que pode manter a tradição, bloqueando a mudança.

A comunicação, baseada na expressão da diversidade e da aceitação ativa e positiva do conflito, ultrapassa essa barreira e facilita, nos contextos de trabalho, a descentração social, impelindo à negociação de novos sentidos e consensos. Partindo de divergências, procura a pluralidade e a multidimensionalidade, assegurando o respeito pelas autonomias e as identidades dos profissionais envolvidos. Mas a mudança requer a criação de condições para uma profunda alteração comunicacional nas escolas, que passa também pelo suporte afetivo e pela escuta ativa, que serão a chave de ouro para o desenvolvimento de processos de mudança, facilitadores da construção de identidades pessoais e coletivas mais sólidas e, simultaneamente, flexíveis.

Segundo a tese da mutação sócio cultural de Zoll (1992), a crise da normalidade implica a destruição do mundo vivido-partilhado, mantendo-se a máscara do sistema, sustentada pelas instituições. O individualismo sobrepõe-se à solidariedade de classe. Zoll (1992) defende ser este um novo tipo de individualismo, onde a solidariedade renasce como solidariedade quotidiana, na procura de relações mais autênticas, as micro sociabilidades. A perspectiva das comunidades de aprendizagem visa também a criação de uma “cultura da comunicação”, baseada no confronto de ideias convivias, visando consensos. Mas exige tempo e espaço de comunicação, pondo em relevo qualidades pessoais de credibilidade e autenticidade, em detrimento da importância dada às definições prévias de papel. Por um lado, é produzida e, por outro, cria novas identidades pessoais, mais comunicativas, e relações sociais mais conscientes dos indivíduos. Em suma, importa criar condições para que os atores educativos ponham em prática novos modos de comunicação, os que gerem comunidades orgânicas, vivificadas e produtivas, para novas identidades sociais coletivas, patentes em projetos de inovação, social e educativa.

Para o conhecimento da prática, as comunidades de aprendizagem devem assumir e desenvolver uma “postura de investigação”, para descrever e sustentar posturas docentes e tomadas de decisão, por todos os que trabalham de forma conjunta nelas. As “comunidades de investigação”, na construção de conhecimento e na sua relação com a prática, apoiam-se numa conceção de “ensinar como práxis”, numa relação dialética entre teorização crítica e ação. A investigação dentro de uma comunidade de prática gera conhecimento local, teorizando a sua prática, interpretando e interrogando a teoria e a investigação de outros, para argumentar a imagem real do participante na construção e reconstrução das estruturas de compreensão da prática (ultrapassando a ideia da prática apenas como “prático”). Interessa o modo como os estudantes e os professores constroem o *curriculum*, interligam as suas experiências, quais as suas estruturas interpretativas e como trabalham conjuntamente para desenvolver e mudar o seu quadro interpretativo, na diversidade de alunos, situações educativas e múltiplos contextos laborais.

Freeman (1991), Driel, Beijaard e Verloop (2001) e Keys (2007) revelaram o seu impacto positivo em quatro grandes áreas: 1. na promoção da aprendizagem colegial e horizontal, que permite atenuar as resistências dos professores mais experientes e favorece o trabalho de cooperação entre dois ou mais colegas, na implementação de novas ideias e na reflexão sobre a sua prática. 2. no

envolvimento dos professores, de escolas diferentes, com objetivos comuns, nomeadamente escolas com experiências diferentes, mas concretização de tarefas iguais. 3. na maior confiança no conhecimento prático de cada um, quando partilhado e aprendido uns com os outros; 4. na criação de um discurso partilhado sobre o ensino e a aprendizagem. Os professores incorporam-nos, nas suas formas de pensar e agir, ajudando-os a tornar o tácito explícito. O discurso é uma referência social e uma função cognitiva, permite demarcar uma comunidade, que partilha perceções e valores com que os docentes se identificam, assumindo-se como membros participantes e, simultaneamente, organizando o pensamento dos docentes sobre o ensinar, fornecendo-lhes meios para articular explicações e construir explicações da sua prática.

Vários outros estudos (por exemplo, o de Stoll et al., 2006) reforçam a importância deste tipo de comunidades, pois o progresso da reforma educacional depende das capacidades individual e coletiva dos professores e da escola, na promoção da aprendizagem dos alunos, também como comunidades de aprendizagem, de que os professores deverão ser exemplares. Dessa circunstância dependerá também o êxito da avaliação de desempenho docente. Na perspetiva de vários autores, é a formação realista (Korthagen, 2010), a formação de práticas realista (Perrenoud, 1993) e a formação na ciência prática (Elliot, 1993), uma outra forma de ser pensada, de pensar e uma nova atitude, conducentes a alterações nas estruturas dos programas e das práticas, com reflexos no trabalho diário dos formadores e professores.

A propósito da rede de bibliotecas escolares, Canário defendeu que “a inserção social e organizacional da formação” (Canário, 1998, p.44) é essencial, sugerindo três orientações fundamentais: “a primeira corresponde a centrar a formação na escola; a segunda a articular a formação com a experiência; a terceira a articular as dimensões individual e colectiva da formação” (Canário, 1998, p.21)

Nesta tese, assume-se o trabalho colaborativo como estratégia de formação, centrado nos contextos de trabalho, em comunidades profissionais de aprendizagens, com lideranças partilhadas, segundo esses três princípios: 1. uma formação centrada na escola; 2. com articulação entre experiência e formação, mediada pela reflexão conjunta sobre e a partir da ação e da ligação teoria-prática; 3. com articulação das dimensões individual e coletiva da formação, com intervenção individual (observação, reflexão e aplicação) a par da intervenção em grupo (reflexão, planificação, sistematização e observação).

Sendo os saberes docentes construídos e desenvolvidos, de forma progressiva, a partir do processo de trabalho do professor e dão sentido às situações de trabalho, o tempo, a experiência e a prática são essenciais neste processo criativo. Ou seja, “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido (...) fazendo e refletindo na e sobre a ação” (Gómez, 1992, p.112).

É um conhecimento experiencial, produzido e controlado pelo professor, não sistematizado e nunca

totalmente definido, decorrente dos condicionamentos de cada contexto. Tardif (2002) chama-lhe “consciência prática e de cultura docente em ação”; Van der Maren (1995), um “saber estratégico, saber mediador entre a práxis e o saber aplicado”. Há vantagens num modelo centrado na investigação, salientadas por diversos investigadores, designadamente Rodrigues (1999; 2001), Moreira (2001), Alarcão (2001), Esteves (2002), Ponte (2002), Oliveira e Serrazina (2002) e Caetano (2003), em duas vertentes: (1) desenvolver uma atitude investigativa nos docentes e (2) compreender, para melhorar as suas práticas e o seu local de trabalho. Esse é o espírito das comunidades profissionais de aprendizagem, as desejáveis.

3.4. Com lideranças partilhadas e supervisão

As escolas, organizações com vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, ambos mutantes, e com os seus diversos atores, com a sua própria história. Neste contexto, os conceitos “líder” e “liderança” são recentes em Portugal, na área da Educação. Inicialmente mais utilizados nos contextos, político e empresarial, só muito timidamente foram entrando no léxico pedagógico, “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite & Nelson, 2005, p.391)

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, sobretudo marcada por conceitos formais e hierárquicos antes de 1974 (“reitor” ou “diretor”, órgãos unipessoais), após 1974 revestiu-se de expressões como “conselho diretivo” ou “conselho executivo”, órgãos colegiais emergentes de escolhas entre pares (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artigo 45.º, nº. 4) e atualmente voltou a fechar-se em designações como a de “diretor”, cargo submetido a concurso. Mas é inquestionável o facto de a liderança ser um tópico importante de reflexão e discussão, no âmbito da administração e da gestão escolar, apesar de ainda pouco conhecido e algo dúbio, em termos de definição.

“A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Delgado, 2005, p.368). Porém, “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998, p.49). “há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes.” (Cuban, 1998, p.190)

Nas muitas definições de liderança, há dois elementos que ressaltam como essenciais: (1) a influência social e (2) visão do líder. Quanto ao processo de “influência social”, Yukl (2002) concebe a liderança como processo individual ou coletivo, capaz de influenciar outras pessoas, como Harris (2002) e Leithwood (2001), defensores de lideranças partilhadas, em vez da tradicional liderança vertical (de cima abaixo), “por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as atividades e relações num

grupo ou organização.” (Yuki, 2002, p.3).

Quanto à “visão”, Beare, Caldwell e Millikan (1989, p.99) referem-se aos “líderes excepcionais” como indivíduos que têm visão. “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar”. Mas Kouzes e Posner (1996, p.24) assinalam que “Inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual [os diretores] se sentem menos à vontade”. Fullan (1992, p.19), mais crítico ainda, sugere que os líderes visionários podem até prejudicar mais do que melhorar as escolas, se confundirem os seus pontos de vista pessoais com o interesse coletivo. Mas, para além dos perigos do visionarismo pessoal, reconhece-se que a “visão” é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio.

No campo educacional, Begley (cit. por Bush & Glover, 2003, p.5), elenca quatro níveis, relacionando visão e objetivos, que resultam de um processo de tomada de consciência e ação prática eminentemente coletiva: (1) no nível básico, o líder possui um conjunto de objetivos definidos pelas autoridades educativas; (2) no nível intermédio, desenvolve objetivos de escola consistentes com a sua própria visão; (3) no nível avançado, trabalha com corpo docente para desenvolver objetivos que reflitam uma visão colaborativa; (4) no nível mais elevado, enquanto perito, colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objetivos que reflitam o desenvolvimento colaborativo, dos princípios que consagram uma visão partilhada. A visão na liderança é um elemento básico fundamental de uma definição operacional de liderança escolar, um “processo orientado para a consecução de objectivos desejáveis” (Bush & Glover, 2003, p.5).

"liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida por meios do processo da comunicação humana para a consecução de um determinado objetivo." (Chiavenato, 2000, p.107). É um "processo de exercer influência sobre pessoas ou grupos nos esforços para a realização de objetivos em uma determinada situação" (Chiavenato, 2000, p.89). "liderança é uma função, papel, tarefa ou responsabilidade que qualquer pessoa precisa desempenhar, quando é responsável pelo desempenho de um grupo" (Maximiano, 2000, p.331)

Os líderes importam para o desempenho e o crescimento de qualquer organização, dirigindo equipas para o bem comum. São figuras imprescindíveis no ambiente de trabalho, que poderão conseguir colaboradores motivados, um clima organizacional satisfatório, com boas relações laborais, clientes satisfeitos e resultados positivos.

"Um líder não é escolhido porque sabe tudo e pode tomar qualquer decisão. É escolhido para reunir o conhecimento disponível e então criar os pré-requisitos para a realização do trabalho. Elabora os sistemas que lhe permitem delegar responsabilidade para as operações do dia-a-dia" (Carlzon, 2005, p.43)

A abordagem do início do século XX até ao final da década de 40, que ficou conhecida como a “teoria dos traços” deu ênfase à personalidade do líder.

“No decorrer da evolução do homem, a liderança, primeiramente, foi definida em relação às características da personalidade que diferenciam líderes de não-líderes. Isto é, os estudos buscavam encontrar características pessoais comuns entre os líderes”. (McGregor cit. por Ferreira, 2006, p.25)

Mas, com a evolução dos estudos sobre liderança, concluiu-se que os líderes poderiam adquirir e modificar habilidades e atitudes pela aprendizagem (McGregor cit. por Ferreira, 2006, p.25).

"os líderes devem cultivar as seguintes características e atributos: ouvir atentamente; despertar empatia; desenvolver atitudes positivas e otimistas; exceder promessas e compromissos; reconhecer dúvidas e vulnerabilidades pessoais; ser energético em alto nível; e ser sensível às necessidades, aos valores e ao potencial de outros" (Nascimento, 2008, p.70)

Concluiu-se que ninguém nasce pronto para liderar e que nenhuma liderança pode ser imposta. Ninguém ensina alguém a ser líder, pois esta habilidade é adquirida com as experiências vividas, com os problemas enfrentados e as oportunidades que vão surgindo ao longo do tempo. Porém, a liderança pode ser aprendida e desenvolvida em qualquer pessoa, tendo em linha de conta duas características de uma boa liderança: (1) a influência e (2) a confiança. Um líder tem seguidores que compartilham as suas ideias e encontram os melhores resultados, de forma autónoma.

O "estilo de liderança é a forma como o líder se relaciona com os integrantes da equipe, seja em interações grupais ou pessoa a pessoa. O estilo pode ser autocrático, democrático ou liberal, dependendo de o líder centralizar ou compartilhar a autoridade com seus liderados" (Maximiano, 2000, p.343)

Toda organização desenvolve estilos diferentes de liderança e, dependendo do estilo adotado, o grupo poderá ajudar a alcançar as metas mais rapidamente ou até mesmo retardar o alcance dos objetivos. Certo é que determinados estilos, quando colocados em prática, desenvolvem maior desempenho. Quanto aos tipos de liderança, no âmbito da teoria comportamental, destacam-se três estilos: (1) *autocrático*, em que é dito o que deve ser feito, sem envolvimento pessoal. O líder toma decisões sem a participação ou aceitação do grupo, gerando frustração, tensão e agressividade, e um clima organizacional mais difícil e conflituoso (2) *democrático*, em que o líder toma decisões em grupo, decidindo as tarefas e deixando que a equipa divida entre si o trabalho proposto. O líder elogia o grupo, e não o indivíduo, gera facilidade de comunicação, com predominância de responsabilidade e maior motivação e reconhecimento pela liderança, num ambiente mais confiante e agradável, onde é desenvolvido um serviço de qualidade por pessoas dispostas a executar tarefas bem feitas e, por conseguinte, cometendo menos falhas; (3) *liberal*, em que o líder deixa a sua

equipa trabalhar à vontade, sem interferir na execução das atividades, nem criticar ou elogiar os membros do grupo. Transfere a sua autoridade para os liderados, eximindo-se de qualquer decisão, o que pode resultar confuso, desenvolver atitudes agressivas e, conseqüentemente, tornar o clima desgastante e ineficaz, com desperdícios e prejuízos. Os três estilos têm capacidade para influenciar, diferentemente, o clima organizacional e o comportamento dos colaboradores. Acresce que o líder pode orientar-se para a tarefa ou para as pessoas.

"Focaliza o trabalho do subordinado ou grupo, enfatizando o cumprimento de prazos, os padrões de qualidade e a economia de custos; insiste na necessidade de cumprir as metas, e superar a concorrência ou o desempenho passado; esclarece as responsabilidades individuais e designa tarefas para pessoas específicas. [ou] focaliza o próprio funcionário ou grupo, enfatizando as relações humanas e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe; ouve e presta atenção; é amigável; apoia os funcionários" (Maximiano, 2000, p.346)

O clima pode ser transformado pela liderança, num ambiente agradável (ou não) onde as necessidades dos colaboradores sejam atendidas (ou não). Mas o líder é o principal responsável por criar boas relações, conduzindo a equipa a desenvolver atividades com maior eficiência. Um ambiente saudável implica um líder que saiba ouvir, para identificar problemas que impeçam o crescimento das relações organizacionais e pessoais. Logo, é essencial favorecer o diálogo, dando liberdade para debater questões a resolver e criar harmonia.

"clima organizacional refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente organizacional, ou seja, àqueles aspectos da organização que levam à provocação de diferentes espécies de motivação nos seus participantes. Assim, o clima organizacional é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais dos participantes e elevação do moral. É desfavorável quando proporciona a frustração daquelas necessidades. Na verdade, o clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado." (Chiavenato, 2002, p.95). "O clima é formado pelos sentimentos que as pessoas partilham a respeito da organização e que afetam de maneira positiva ou negativa sua satisfação e motivação para o trabalho. Sentimentos negativos exercem impacto negativo sobre o desempenho. Sentimentos positivos exercem impacto positivo."(Maximiano, 2000, p.260)

Um líder precisa ter em atenção que os sentimentos negativos desencadeiam conflitos que, conseqüentemente, causarão insatisfação, desgaste emocional e trabalhos de má qualidade. Quadros (cit. por Nascimento, 2008, p.22) comenta alguns efeitos como: competição, conflitos, entre desejos e necessidades com intensidade e orientações diferentes, despertando interesses nem sempre compartilhados, e mudanças permanentes, que põem em causa a estabilidade e a previsibilidade das ações. Numa escola, pretendem-se professores motivados e comprometidos com os objetivos da organização, um elevado desafio para o líder, para quem deve ser fundamental

conhecer a motivação humana e o comprometimento organizacional para saber promovê-los.

"Motivação abrange as causas ou motivos que produzem determinado comportamento, seja ele qual for. No campo da administração, pessoa motivada usualmente significa alguém que demonstra alto grau de disposição para realizar uma tarefa ou atividade de qualquer natureza." (Maximiano, 2000, p.297)

Desta forma, a motivação é fundamental para se atingir os objetivos. Quando melhor o líder souber conduzir a sua equipa e promover um ambiente organizacional favorável à realização dos objetivos organizacionais e pessoais, maior confiança terá de mais profissionais motivados.

Um professor motivado pode superar mais obstáculos com maior facilidade, proporcionalmente ao seu compromisso com a escola e as metas. Terá mais vontade de se esforçar para alcançar melhores resultados, dando o melhor de si. Segundo Bastos (1993), quando o colaborador sente que faz parte de uma equipa bem gerida, as suas ações ajudam a alcançar o sucesso e todos lucram. Logo, o compromisso somado à satisfação e à motivação do professor, conduz a menor rotatividade do pessoal, baixo absentismo, melhoria no desempenho global da organização e dos seus colaboradores. Para que o professor se sinta comprometido com a escola, é preciso saber do que é capaz e o que se espera dele. Isso só é possível quando ele próprio conhece o seu desempenho, a sua competência para o trabalho e quando está consciente de como as outras pessoas percebem os seus resultados, fruto de suas atividades.

"Quanto mais forte o comprometimento, maior a predisposição do indivíduo guiar as suas ações por padrões internalizados, mais do que considerações racionais acerca das consequências dessas ações. Assim, indivíduos comprometidos apresentam certos comportamentos não porque eles calculam que, em os apresentando, obterão benefícios pessoais, mas porque eles acreditam que é certo e moral fazê-lo." (Bastos, 1993, p.58)

Em resumo, sobre o tema da liderança atual numa organização podem destacar-se interpretações centradas nas qualidades do indivíduo; no contexto; e nas situações. Mas "É a situação que faz o líder" (Delgado, 2005, p.369). Ou seja, são as contingências próprias de cada contexto que fazem surgir as lideranças, para além das dimensões meramente pessoais, numa abordagem integradora de múltiplos aspetos que englobam o indivíduo, o contexto, o grupo e um projeto ou "missão". Por isso, tende a falar-se mais de liderança (e menos de líder) e a considerar o líder ou líderes do grupo com as suas características, o grupo de seguidores e o tipo de relações que mantêm com o líder, a situação ou contexto problemático a superar, dinamizar ou melhorar, um projeto partilhado como elemento de união, resposta ou saída para a situação concreta.

"A função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado" (Delgado, 2005, p.371). Trata-se de precisar a

“missão ou projeto partilhado” (Ghilardi & Spallarossa, 1989, p.103)

A “liderança” servirá para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. Mas, em Portugal, essa missão estruturante é definida pelo próprio Estado, o que interfere com a questão da autonomia das escolas, cuja concretização começa a dar os primeiros passos, não obstante ter sido consagrada na lei, desde 1989, como assinala Almeida (2005, p.85).

“As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático (...) isso não significa que a nível escolar não se tenham já dado passos importantes nessa direção” (Lima, 1998, p.81)

Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Como afirma Barroso (1999, p.141) “não pode haver autonomia sem liderança”. No âmbito das transformações em curso, a administração educativa e a liderança são consideradas, por alguns, como uma mudança de paradigma e, por outros, mais céticos, como alterações com mais ou menos significado (Waite & Nelson, 2005, p.393-397).

“desta alteração de paradigmas relativos à organização e coordenação da ação coletiva (...) impõe encontrar novas formas de liderança escolar, que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas.” (Barroso, 2005, p.435). Mas “Ser líder de um centro formativo não é necessariamente dirigi-lo. Pode-se ser director e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição”. (Delgado, 2005, p.368)

Ainda mais longe vão Pascual, Villa e Auzmendi (cit. por Rodríguez, 2004, p.5) ao considerarem que uma importante fonte de conflitos nas escolas reside no facto de se confundirem os papéis do diretor, de quem se espera que seja líder e administrador. Em sentido contrário, pronuncia-se Fishman (cit. por Waite & Nelson, 2005, p.395) explicando que alguns dos estudiosos da matéria deixaram de considerar “direção-liderança” como opostos. Scurati (cit. por Ghilardi & Spallarossa, 1989, p.103) diferencia “administrador” e “líder”: ao primeiro compete assegurar o funcionamento regular da organização, garantindo uma correta execução, e ao segundo, planear novas metas e meios, conjuntamente com os outros membros da organização, garantindo a inovação. Para Southworth (cit. por Pina, 2003, p.48), se a gestão tem como missão “fazer com que a escola caminhe”, a liderança deve fazer “com que a escola caminhe para algum lado”, com sentido e orientação. Cuban (1988, p.193) considera ambos os conceitos importantes, dependentes do contexto e do momento.

Resumindo, a opinião generalizada, sustentada pela literatura e na investigação, sublinha que o

diretor de um centro escolar está numa posição privilegiada para exercer uma determinada liderança e, caso o não faça, o seu centro, seguramente, ressentir-se-á (Rodríguez. 2004, p.5). Na verdade, se é necessária uma visão clara para estabelecer a direção e natureza de um qualquer processo de mudança, é igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas com eficiência e as rotinas de funcionamento de uma qualquer organização são asseguradas com proficiência. Assim, tanto liderança como gestão são indispensáveis para o sucesso de uma escola ou agrupamento de escolas.

“Os desafios das modernas organizações requerem a perspectiva objectiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança” (Bolman & Deal, 1997, p. 13-14)

Subjacente a esta ideia está o conjunto de exigências sociais feitas às escolas, que têm vindo a descentrar o foco de preocupação da organização escolar dos aspetos internos para uma resposta ao exterior. As escolas são submetidas a um permanente escrutínio por parte da sociedade, em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e à qualidade dessa prestação. É um enorme desafio, que torna ainda mais complexa a tarefa de uma liderança partilhada, que envolva todo o grupo num projeto ambicioso e de qualidade reconhecida. A liderança ganha, se estiver distribuída e se parte dessa liderança estiver destinada a criar e facilitar a liderança de outros (Lieberman, cit. por Waite & Nelson, 2005, p.394). Esta é também a perspetiva em que sustenta este estudo.

Como Alvarez (cit. por Pina, 2003, p.47-48) sustenta, existem três tipos justificações para o relevo da liderança na melhoria da qualidade da educação: (1) sociológicas, (2) psicológicas e (3) profissionais. As justificações sociológicas remetem para o funcionamento mais eficaz de qualquer grupo humano com liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal. As justificações psicológicas sublinham a necessidade de se harmonizarem, pela liderança, os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses, para garantir a sobrevivência da própria organização. As justificações profissionais remetem para a resposta eficaz aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que descentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses, mobilizando-o para a superação de objetivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e direitos adquiridos. Na mesma senda, advoga Uribe (2005), que considera que os estudos mais recentes evidenciam com clareza o impacto das lideranças adequadas na eficácia escolar como um sinal de mudança.

De “uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.” (Uribe, 2005, p.109)

Leithwood (cit. por Delgado, 2004, p.208), fundamentando-se numa revisão de Hallinger sobre

125 estudos, sintetiza as três categorias de práticas relativas à liderança escolar: I. *Definir a missão da escola*, o que implica formular e/ou modificar os objetivos da escola; II. *Gerir o programa educativo*, o que inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e controlar o progresso dos alunos; III. *Promover um clima positivo de estudo*, respeitar o tempo de estudo, promover o desenvolvimento profissional, manter amplitude de perspectivas, proporcionar incentivos aos professores, estimulando a aprendizagem.

Longe da perspectiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, foram-se definindo os contornos de *uma liderança coletiva*, força ou energia mobilizadora que emana do grupo e se enforma num projeto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são elementos catalisadores da transformação. As perspectivas abertas a uma maior aproximação da liderança escolar a abordagens noutras organizações (Sergiovanni, 2004; Goleman, Boyatzis & McKee, 2003, p.25) e o conceito introduzido por estes últimos de “liderança ressonante”, “capaz de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva”, constituem aliciantes desafios para o aprofundamento das perspectivas teóricas e práticas da liderança nas organizações educativas.

A afirmação e o exercício de verdadeiras lideranças, esclarecidas e competentes, são condições fundamentais para (re) legitimar as escolas, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e elementos essenciais de desenvolvimento local, merecendo uma atenção muito particular a relação liderança-eficácia escolar, traduzida em diferenciados níveis de rendimento global dos alunos (Leithood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004). Para que a eficácia se alcance, há um conjunto de fatores não só relacionados com a liderança, mas em que esta é um factor crítico, especialmente se potenciada por práticas suscetíveis de alargar e reforçar a sua influência.

Deste ponto de vista, ressalta a supervisão escolar moderna, entendida como “supervisão das práticas”, no âmbito da formação contínua e continuada (Alarcão, 2009; Alarcão et al., 1997; Alarcão & Tavares, 2007; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2008; Pawlas & Oliva, 2007), no seio de uma comunidade educativa aprendente (Nóvoa, 1992; Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). Se no estrangeiro, a interseção supervisão-avaliação gerou inseguranças profissionais, impelindo os professores para um maior esclarecimento (Nolan & Hoover, 2004; Sullivan & Glanz, 2004), em Portugal, a avaliação de desempenho docente, deturpando a sua essência formativa, indagadora e transformadora, potenciou situações de desmotivação e recusa. Todavia, paralelamente, a formação constituiu a aposta de muitos docentes, que retomaram hábitos esquecidos de indagação crítica, de pesquisa e de escrita científica, regressando às universidades e aos institutos superiores de educação, após anos ou décadas de conclusão de licenciaturas e estágios profissionais. Aproveitando o impulso pós-Bolonha, na obtenção de especializações, mestrado e doutoramento, muitos professores assumem hoje um papel de investigadores, conduzindo projetos sobre as práticas (Formosinho et al., 2010).

São professores com anos, às vezes décadas de docência, sedimentados na experiência, na ação

diária no terreno educativo, à procura de conhecimentos teóricos e de metodologias investigativas possibilitadores da reflexão sobre-a-ação, na-ação e depois-da-ação. Estes professores-investigadores vivenciam uma supervisão diária, na primeira pessoa, formada na experiência (Alarcão, 2009). E procuram dar sentido ao vivido e ao conhecido, para agir melhor.

Atualmente, a escola, entendida como um todo organizacional, é o ponto de partida para analisar a supervisão como uma ‘macro função’ (Pawlas & Oliva, 2007), o que a faria funcionar como núcleo de teoria- prática, de auto e hétero regulação no meio escolar, através da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando ao desenvolvimento profissional docente. O modelo conceptual de supervisão, proposto por Pawlas e Oliva (2007, p.21-22), aponta para três domínios do desenvolvimento: (1) *o instrucional*, (2) *do currículo*, (3) *o profissional*, potenciando as experiências educativas e a aprendizagem de alunos, dos professores e da escola, enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática. A *supervisão*, num quarto domínio abrangente, revela-se um processo complexo e situado na escola, como um todo organizacional ecológico, na assunção do envolvimento de uma comunidade educativa, reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Senge et al., 2000).

A mudança de paradigma na supervisão consiste na alteração de uma “supervisão circunscrita” à formação inicial para uma “supervisão ampliada” ao quotidiano dos professores e à avaliação docente, o que tem levado um grupo crescente de professores-investigadores a procurarem mais formação, mais reflexão teórico-prática, iniciando novos ciclos de estudos. A formação profissional surge acoplada à identidade profissional, à sua busca, ao desenvolvimento, à evolução e alteração. Na verdade, a identidade profissional alimenta-se do desenvolvimento profissional que, por sua vez, e reciprocamente, se revela como um procedimento potencializador essencial daquela (Dubar, 2003).

Deste modo, as constantes alterações das competências e procedimentos atribuídos aos docentes, com um leque de competências cada vez maior e procedimentos cada vez mais mutáveis e transversais a todo o sistema de ensino, justifica a perseverança no investimento pessoal na formação profissional, contínua e continuada, na tentativa de acompanhar a evolução que perpassa o sistema de ensino (agrupamentos, escolas, turmas, alunos, professores), para que os docentes possam corresponder, de forma eficaz e satisfatória, a nível profissional e pessoal (Formosinho et al., 2010; Leite & Fernandes, 2003). É incontestável a necessidade objetiva de formação profissional dos professores, e particularmente dos professores avaliadores, na contingência de acompanhar, evoluir, instruir e de se atualizar profissionalmente, determinando a sua identidade profissional e a sua capacidade letiva perante os seus pares, implicando, conseqüentemente, um esforço acrescido no exercício da profissão, operando uma mudança do "ser", na forma e no conteúdo da profissão (Barroso & Canário, 1999).

O processo de mudança para uma supervisão envolvente, em interação colaborativa, com toda a comunidade educativa (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Glickman et al., 2008; Pawlas &

Oliva, 2007; Vieira et al., 2006) visa influir e influenciar os docentes que beneficiam da formação profissional, com vista à abordagem de novos pontos de vista, novos métodos e metodologias, novas abordagens e perspectivas, novas competências, novas formas de consciencialização e de superação dos problemas. Em suma, novas formas de "estar" e de "ser" na profissão, numa completa inversão epistemológica (Formosinho et al., 2010; Rodrigues & Esteves, 1993). A melhoria das práticas letivas, do desempenho de funções de coordenação e de supervisão conduzem os docentes à atualização científica, que já não passa apenas pela reciclagem teórica, mas que se centra na praxis em sala de aula e se estende a toda a escola, através de uma formação contínua e continuada, assumida conscientemente. A interligação entre formação e supervisão, desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional possibilita a reconstrução da identidade profissional, em contextos supervisivos, de colaboração e de inovação pedagógica.

Advoga-se, neste estudo, uma supervisão colaborativa e inovadora, propiciadora de diálogo e de reflexão na comunidade educativa, capaz de impulsionar o aperfeiçoamento de um agir pedagógico complexo e, conseqüentemente, de estimular o crescimento profissional ao longo da vida. Ultrapassa o horizonte estreito da individualidade e da colegialidade, exigindo que o professor repense o seu estatuto profissional, transformando-se numa atitude intelectual crítica consciente e comprometida com a Educação, tarefa de todos, que responda aos desafios do mundo atual (Teodoro, 2003).

Alarcão (2009, 1996), Nóvoa (1997) e Simão et al. (2009) atestam que não é possível existir reforma educativa, inovação e qualidade pedagógica, sem uma formação de professores contínua e continuada; a formação de professores tem atualmente uma nova abrangência, num contexto alargado e democrático, no qual coexistem as dimensões micro (*praxis* em sala de aula) e macro (interação na comunidade escolar); a supervisão alargada (Nóvoa, 2001; Senge et al., 2000) compreende a escola como organização aprendente, assumindo a Educação como objeto de formação, na convergência do pensamento e da ação, implicando todos os agentes educativos; a democratização do acesso à especialização é um ganho para a investigação-ação desenvolvida por professores em desenvolvimento, quer individuais quer de escola, e refletem-se na melhoria do ensino e aprendizagem (Formosinho et al., 2010); e interessa aprofundar estudos investigativos, ainda escassos na área da supervisão, abrangendo a formação especializada, contínua e continuada, e conhecer o que move os professores a investirem em formação, para responder às suas necessidades, pela reinvenção de uma supervisão capaz de potenciar maximamente o desenvolvimento profissional docente.

Neste enquadramento, a docência, entendida como profissão de profissionalismo prolongado (Stenhouse, 1975), pode adotar uma abordagem de liderança partilhada (Hargreaves & Fink, 2007; Fullan, 1990; Máximo-Esteves, 2008), remetendo para as competências docentes inclusivas e para mudanças, que não se limitam ao líder, mas se ampliam a cada professor, capaz de liderança e com capacidade para a mudança. Os modelos de liderança educativa têm o privilégio de estimular o

sentido de pertença e de responsabilidade a uma comunidade-escola, e o desenvolvimento profissional, pois as escolas-organizações aprendentes desenvolvem-se de acordo com processos de gestão e de liderança internos; e, consoante o nível de participação dos diferentes professores na sua dinâmica, capacitam para coordenar e estimulam a participação empenhada de todos os elementos da escola e da comunidade (Caetano, 2003).

Ao fomentar a participação ativa dos professores, amplia-se a visão da atividade pedagógica a todos os espaços da escola, promovendo a troca de saberes entre grupos (turmas e disciplinas diferentes) e o encontro de professores para reflexão e planificação, com disponibilidade permanente para aprender, refletindo sobre a experiência que se desenvolve, colaborando num clima de criatividade e mudança, dentro de uma cultura de inovação. Só desenvolvendo estruturas facilitadoras da comunicação e da interação, através de oportunidades de inovação, sugerindo aos professores processos reflexivos e de autocrítica sobre as suas práticas, fomentando a iniciativa dos que integram a comunidade escolar, se poderá promover um desenvolvimento profissional ligado à visão e ao desenvolvimento da escola.

Os hábitos de trabalho dos professores, historicamente tendentes para o individualismo, não impedem que a organização do trabalho e as redes de comunicação se interliguem, nem excluem o reconhecimento do valor da interação com o saber construído pelos outros, ao serem apresentadas ajudas que lhes permitam perceber o que fazem, por que o fazem e para que o fazem (Alarcão, 2009, p.19). É o início de uma formação cujos efeitos se situam entre a pessoa-professor e a organização-escola (Nóvoa, 1991), aplicando a dimensão formativa nas situações de trabalho (Formosinho & Machado, 2009, p.295).

“um processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva” (Canário, 1994, p.14-15)

Daí a necessidade de projetos e de processos formativos, integrados em situações participativas de trabalho, que proporcionem oportunidades de formação (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999, p.31) e imprimam atualidade aos contributos e estratégias organizativas do Conselho Científico-Pedagógico, para uma formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 1999), numa perspetiva ecológica de mudança, de acordo com os contextos em que decorrem as práticas, onde trabalham os docentes e deve acontecer a formação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p.15). “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais”, para “promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira- Formosinho, 2009, p.226).

A formação contribuirá então para a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos,

práticos, éticos e deontológicos), mobilizáveis na ação docente contextualizada e traduzir-se-á numa formação mais significativa, nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (Formosinho, 2009). Os professores tornar-se-ão profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2009b) e destacarão, na docência, a dimensão de uma interação direta e prolongada (alunos, pares e comunidade) no próprio processo, uma parte significativa do conteúdo de intervenção profissional (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010, p.11-24). Esta *praxis* de formação contínua orienta-se principalmente para o desenvolvimento profissional dos professores, preocupando-se também com os processos (necessidades e definição da ação, pelos docentes), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos e competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto nas aprendizagens, tanto dos alunos e como dos docentes (Oliveira-Formosinho, 2009, p.226).

3.5. Riscos e virtualidades

Goodson (2008) adverte sobre o risco das linhas de análise excessivamente personalistas e subjetivas poderem fragilizar os professores, pois nem todo o conhecimento prático é bom, educativo e socialmente válido, ou seja, pode acumular-se experiência sem nunca a transformar em conhecimento, e a experiência, por si só, não tem qualquer valor, a não ser pelo que permite inferir. A atribuição de um peso excessivo e totalizador ao conhecimento prático, de cariz artesanal e quotidiano, “pode afastar o seu trabalho de projetos e empenhamentos morais e sociais mais amplos” (Goodson, 2008, p.216), reduzindo, por exemplo, o trabalho e a formação docente a competências técnico-pedagógicas, destituindo-os de poder e perpetuando-lhes responsabilidade moral (castração da transformação e da emancipação).

Vários investigadores apontam dificuldades inerentes à colaboração entre docentes, entre as quais se destacam os dez riscos mais constantes no discurso docente: (1) lentidão, dado o seu caráter lento e imprevisível (Freire, 2001); (2) dificuldades comunicacionais, “constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial que coarctem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros” (Lima, 2002, p.11); (3) probabilidades de superficialidade, falta de propósito e direção, complacência, conformismo e constrangimento forçados (Hargreaves cit. por Caetano, 2003, p.21), que comprometem efeitos positivos; (4) disparidade de conceitos, “colaboração significa coisas diferentes para professores diferentes” (Corrie cit. por Lima, 2002, p.46); (5) diferentes posturas, pois os “professores poderem fingir que colaboram entre si, ao mesmo tempo que mantêm as suas individualidades individualistas no ensino” (Barbour cit. por Lima, 2002, p.46); (6) complexidade relacional, pois a parceria entre professores é difícil (Day, 2001) porque exige estabelecer e manter relações duradouras, com um novo discurso pedagógico, e o trabalho colaborativo pode acarretar constrangimentos pessoais (falta de abertura entre os professores) e/ou

organizacionais (falta de tempo para momentos de reflexão conjunta); (7) perspectiva de défice, aludida por Canário (1997), que conclui que os professores têm valorizado o «paradigma da deficiência», centrando-se mais nas suas limitações do que no potencial formativo das situações de trabalho quotidianas, na conceção tradicional da formação, assente na transmissão de conhecimentos científicos e de competências técnicas; também Jesus (2000) sustenta que a formação contínua de professores não pode continuar a centrar-se na resolução de deficiências da formação inicial, mas orientar-se para a resolução de problemas, no «paradigma de resolução de problemas» de Éraut (cit. por Jesus, 2000) ou na promoção de inovações no meio escolar, no «paradigma da mudança» de Fullan (cit. por Jesus, 2000). “Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos para eles.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.40); (8) resolução de problemas individuais, que Landsheere (cit. por Pacheco & Flores, 1999) considera quando esclarece que a formação contínua não pode ser «reduzida» a um problema individual e pessoal de cada professor, numa perspectiva de reciclagem, mas de desenvolvimento coletivo. Na mesma senda, Fullan e Hargreaves (2001) e Campos (1993) defendem que os critérios de eficácia da formação contínua não podem limitar-se à capacitação de indivíduos isolados para a mudança educativa; 9. hábitos de isolamento dos professores, um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento profissional. “a capacitação exclusivamente individual tem um valor muito limitado na transformação do sistema ecológico em que os professores e alunos vivem e se desenvolvem” (Campos, 1993, p.22). Nóvoa (2002) também alerta para o facto de as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individualmente promoverem o isolamento e reforçarem uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. A docência é uma profissão que se exerce na escola, segundo um padrão de trabalho, baseado numa cultura profissional que não deve ser nem individualista nem isolada. “O espaço pertinente da formação contínua já não é professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais.” (Nóvoa, 2002, p.56). O individualismo é a cultura docente dominante, por exemplo, na fuga às questões sobre práticas e modos de ensino, e a tudo o que possa evidenciar diferenças interpessoais, numa prática de trabalho colaborativo pouco consistente, com falta de partilha de experiências e de boas práticas pedagógicas entre professores. “o isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução.” (Hargreaves, 1998, p.191); (9) inviabilidades decorrentes da organização e funcionamento das escolas dificultam a partilha entre professores, o trabalho em equipa e a discussão de experiências, saberes e preocupações, de modo a esquivar a desejável atuação mais integrada de aprendizagens, um princípio esquecido, no qual se fundamenta a formação de professores que toma a escola como espaço de desenvolvimento profissional, com possibilidades de inovação educacional; (10) tipos de colaboração inadequados, como a balcanização, a colaboração “confortável”, a colegialidade artificial, etc...“a balcanização (que

surge em escolas com vários níveis de ensino, estando os professores da escola organizados em departamentos por disciplina/área curricular), a colaboração confortável (em que as investigações realizadas não foram conclusivas relativamente ao facto deste tipo de colaboração poder melhorar as práticas dos professores em situação de aula) e a colegialidade artificial (procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados à planificação em grupo e à consulta entre colegas), bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.95-103).

É este facto que explica que, mesmo quando existem decisões coletivas dos professores, as mesmas têm poucas consequências para as suas práticas de ensino em sala de aula, como realça Lima (2002), que investigou experiências de colegialidade docente, comprovando que as decisões tomadas em grupo, pelos professores, têm poucas consequências na sua prática de ensino, no contexto das suas próprias turmas.

“os docentes deixavam fora da sua agenda de contactos os aspetos-chave relativos à observação e à crítica das suas práticas profissionais [Concluiu terem] um limitado conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respetivas salas de aula, porque não se verificam oportunidades para observação mútua e que a maior parte das imagens sobre essas práticas são construídas com base em conversas com os alunos”. (Lima, 2006, p.67-68)

Da investigação neste âmbito ressaltam também conclusões sobre: 1. benefícios do trabalho cooperativo com professores mais experientes; 2. modos de harmonizar o individual e o coletivo na formação; 3. formas mais adequadas de formação de grupos colaborativos, em prol do desenvolvimento paralelo de potencialidades (individuais e coletivas).

Entre as maiores regalias, evidenciam-se sete:

(1) melhor adequação dos programas aos alunos. Segundo McLaughlin e Talbert (cit. por Hargreaves, 1998, p.227), “as comunidades fortes centravam o seu trabalho nos alunos”, desenvolviam métodos de ensino “inovadores” com melhor adequação dos programas aos alunos, sem comprometerem as suas expectativas de aprendizagem conceptual. Implementar a colaboração entre professores, apesar das suas limitações, coloca-os em situações de partilha de ideias, valores e compreensões, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com efeitos no desenvolvimento escolar dos alunos e no desenvolvimento organizacional da escola.

(2) melhoria do conhecimento profissional e maior eficácia do desempenho docente. Lee e Shulman (cit. por Roldão, 2007a, p.26) concluíram que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desempenho docente. Pacheco e Flores (1999) definem como objetivo para a formação contínua a promoção do desenvolvimento profissional nas suas mais diversas vertentes e dimensões.

(3) crescimento, objetivos curriculares e aprendizagens coletivos. “os professores utilizam continuamente as fontes de aprendizagem e capacidades dos seus pares para suportar um crescimento mútuo e obtenção de objetivos curriculares e de aprendizagem partilhados”. (Glazer &

Hannafin, 2006, p.180)

(4) compreensão mais profunda das práticas docentes. Little (1990) assume que as interações entre profissionais docentes são geradoras de uma compreensão mais profunda das suas práticas, através da reflexão que é proporcionada, com efeitos na ação diária dos professores.

(5) maior união na tomada de decisões e na solução de problemas, na escola. Campos (1993) destaca a metodologia baseada num processo de produção pelos próprios professores e de práticas adequadas à solução dos problemas no contexto em que trabalham, a escola. “onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação do professor” (García, 1999, p.171). Barroso (1997) considera que as necessidades dos professores se situam ao nível da resolução dos problemas profissionais, defendendo que a formação contínua de professores deve ser uma formação-ação, claramente contextualizada no seu ambiente de trabalho. “A formação parte da reflexão sobre uma situação específica relacionada com o contexto de trabalho dos participantes; estrutura-se em função de um conjunto de saberes que são mobilizados a partir dessa reflexão; e orienta-se para a produção de uma intervenção na própria situação de trabalho dos participantes” (Barroso, 1997, p. 29). A redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho fez emergir uma nova conceção de formação contínua dos professores, tendo como base a articulação entre: a «pessoa-professor» e a «organização-escola». A “optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional” (Canário, 1997, p.5). Hargreaves (1998) defende que a colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas. Reforça a ideia de constituir pequenas comunidades de professores, sediadas no local de trabalho. “podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios é extremamente poderosa, se partir de um desejo dos professores” (Hargreaves, 1998, p.19)

(6) maior profissionalização, pela (re)construção do saber pedagógico. Para Ferreira (1994), a formação contínua pode desempenhar um papel decisivo no sentido da profissionalização, desenvolvendo a (re)construção do saber pedagógico, que caracteriza a profissão, e na mudança das representações sociais dos próprios professores. “a formação contínua também se revela imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do professor se for concebida segundo uma perspectiva relacional, colocando os professores em situação de colaboração orientadas para a análise de problemas concretos.” (Jesus, 2000, p.337)

(7) maior literacia emocional. Amaral (2013) identificou necessidades e desejos de formação docentes e averiguou até que ponto a colaboração entre professores, em momentos diferentes da carreira, promove o desenvolvimento profissional no campo da literacia emocional e chegou a

cinco conclusões, entre as quais se destacam duas: a) necessidade de ligação entre a formação de professores e o desenvolvimento docente com o desenvolvimento das escolas, para o aumento da literacia emocional dos professores (fazer face às múltiplas vulnerabilidades a que estão sujeitos). b) existem mudanças na capacidade de identificação e de discriminação das emoções, pela reflexividade e colaboração entre professores e na assunção da importância da literacia emocional para o aumento da resiliência, autonomia profissional e bem-estar emocional dos professores.

Neste estudo, perspetiva-se uma formação contínua ajustada à realidade de cada escola, dentro de cada grupo disciplinar de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos professores (também avaliadores) em atividades formativas, através de práticas formativas significativas e pertinentes para todos os profissionais (avaliadores e avaliados). Neste âmbito, ressalta o conceito de “formação contínua em contexto” aliada à avaliação do desempenho docente, como duas faces da mesma moeda. Abre-se a investigação ao conhecimento prático e a uma epistemologia da prática: um “referencial central” na formação dos profissionais de educação (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010). O saber experiencial e prático docente (e a necessidade de construir conhecimento científico sobre ele) anula a oposição teoria/prática na formação de professores e enfraquece a postura tradicional das instituições académicas, face ao saber docente (Elliot, 1993b; Raymond & Lenoir, 1998; Shön, 2000; Tardif & Zourhlal, 2005; Laursen, 2007; Nóvoa, 2008; Korthagen, 2010).

Segundo Flores, Coutinho e Lencastre (2014), os professores enriquecer-se-ão mais com este processo formativo numa fase intermédia da carreira. Logo, a formação profissional deverá adequar-se também a distintas fases da carreira. Freire (cit. por Alarcão, 1996), considera-a uma “educação problematizadora”.

“coloca o formando no centro da sua formação. Apoia-se na tomada de consciência através do diálogo e reconhece a pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento” (Alarcão, 1996, p.84)

Alarcão (1996) distingue três características de uma formação contínua “problematizadora”: (1) *caráter holístico*, promotor do desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio; (2) *caráter participativo*, promotor da negociação ou interação e colaboração na construção do saber, a partir das representações, conhecimentos, “saber-fazer” para a reflexão sobre as experiências pessoais, com enfoque na formação reflexiva, com autorregulação e retrospeção geridas pelo sentido crítico; (3) *caráter desescolarizador*, que une teoria e prática, no sentido de formalizar o saber prático; promova a investigação sobre a ação, problematizando o saber da experiência; desenvolva no professor competências de intervenção; integre processos cooperativos de formação-ação no seu meio (formação ecológica). (*ibidem*, p.85). Daí a necessidade de investir mais no desenvolvimento das capacidades dos professores para dirigirem a sua autoaprendizagem, estruturar as suas experiências

e construir as suas teorias da prática. Trata-se de “fortificar o poder dos professores”, legitimando-os como um poder próprio.

“Se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” (Korthagen cit. por Flores, 2009, p.44). Um “poder que radica nos seus saberes profissionais partilhados nos contextos das comunidades de prática; saberes construídos contra e apesar das retóricas que tendem a minimizá-lo e a excluí-lo”, ou seja, um “poder construído na ação” (Sanches, 2004, p.53)

Lopes, Mouraz, Ferreira, Fernandes, Moreira, Lima e Rodrigues (2010) avaliaram o impacto da formação docente, na perspetiva multidimensional de análise, observando-lhe oito efeitos: (1) maior proximidade entre professores de diferentes ciclos de educação e graus de ensino; (2) enfraquecimento de conflitualidades no processo de “agrupamento” de escolas; (3) articulação vertical do currículo e sequencialidade pedagógica, conseqüente para a reconfiguração da identidade profissional docente e dos seus grupos de docência; (4) desenvolvimento da carreira de cada professor, formalmente associado à possibilidade de progressão na carreira, com previsão de melhoria salarial; (5) resultados inconclusivos sobre os reflexos na melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos; (6) instrumentalização da formação, ao serviço das políticas centralmente definidas; (7) dificuldade em objetivar elementos que traduzam “efeitos concretos” da formação; (8) insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada ação de formação.

Lopes et al. (2010) concluíram que faltam estudos sobre os efeitos da formação, em termos de práticas educativas e faltam estruturas de acompanhamento das práticas, após a formação, numa perspetiva de relação causa-efeito e de avaliação do produto (aplicação das aprendizagens realizadas na formação). Aventam a possibilidade de “penetração” na sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores, o que concorda com a observação de aulas e o trabalho colaborativo inerente ao processo de avaliação do desempenho docente. Formosinho e Araújo (2011) defendem que a indefinição gerada no sistema de formação contínua retirou o protagonismo à escola, “o grande ausente deste enredo” (Lopes et al., 2010, p.117), até porque a formação e os seus efeitos se situam entre a pessoa-professor e a organização-escola (Nóvoa, 1991a), requerendo a aplicação da dimensão formativa nas situações de trabalho (Formosinho & Machado, 2009, p.295).

A formação contínua é um “processo individual e coletivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que coletivamente aprendem, produzindo novas formas de ação individual e coletiva” (Canário, 1999, p.14-15). “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais [para] promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.226)

4. Dimensões da formação

Neste estudo, destacam-se as dimensões de uma formação prática, que se quer reflexiva, emocional, ética e deontológica, ao longo da vida. O desenvolvimento do adulto tem-se apoiado em diferentes correntes desenvolvimentistas e na sua aplicação no campo da formação, nomeadamente a corrente de “life span” ou aprendizagem ao longo da vida, que se sustenta em dois pilares: (1) *o conhecimento*, principal valor de produção na sociedade de informação; (2) *a inevitabilidade da formação* contínua reconhecida/defendida.

Este estudo assenta no princípio geral de “aprendizagem ao longo da vida”, cuja génese remonta, segundo Kallen (1996), ao início da década de 70, relacionada com o conceito de que a aprendizagem é uma atividade que avança simultaneamente com a própria vida. Em termos profissionais, entende que a educação inicial, por melhor que tivesse sido, não basta para atingir objetivos de igualdade de oportunidades, de conhecimentos de práticas pedagógicas e de competências ou qualificações profissionais, para o mercado de trabalho.

Illich (1971) apostou no desejo humano inato de aprender e na capacidade humana para encontrar as pessoas certas e as condições adequadas, para aprender melhor. Este conceito apela à função do professor que trabalha em rede, duplamente (com alunos e com outros professores). A sincronia das três perspetivas sobre aprendizagem ao longo da vida (OCDE, UNESCO e Conselho da Europa) conduziu a novos conceitos e políticas, apesar dos fracos resultados, segundo Jencks (cit. por Kallen, 1996), mas com hipóteses na identificação de variáveis escolares específicas, promotoras do desempenho na Educação, de acordo com Husén (cit. por Kallen, 1996).

Apesar de poucas alterações práticas, a ideia permanece nos discursos políticos internacionais e tem servido de caminho para a melhoria dos sistemas sociais, o recurso às faculdades (Kallen, 1980), a osmose entre educação-formação e para o desenvolvimento cultural e social. Alterada a sua conotação original, de acesso à cultura e ao conhecimento, para a emancipação social e cultural, no sentido de promover a capacidade dos trabalhadores se defenderem e tomarem iniciativas, e compreendida a sua evolução contextual, no quadro da melhoria dos sistemas sociais, da nova relação entre educação-formação-desenvolvimento cultural e social, mantém-se atual quanto aos princípios de eficácia, competência, profissionalismo e rigor, exigidos pelas economias de mercado contemporâneas.

As tendências económicas e da sociedade em geral (a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital) trouxeram, aos europeus, oportunidades novas de comunicação e emprego. A aquisição contínua de conhecimentos e competências é cada vez mais essencial para as potencializar e participar ativamente na sociedade. No atual panorama de instabilidade política e económica, parece cada vez mais prioritário investir nos indivíduos. Enquanto componente básica do modelo social europeu, a aprendizagem ao longo da vida tem evoluído no enquadramento da estratégia europeia para o emprego, procurando

responder às especificidades do mercado de trabalho.

A aprendizagem ao longo da vida é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” (Comissão Europeia, 2001)

Mas, segundo Valente (2005), está ainda longe de criar, em Portugal, oportunidades de autonomia e de competências transversais e específicas, capazes de dar resposta ao mercado de trabalho. A formação profissional contínua está estritamente associada a formas de aprendizagem relacionadas com a atividade económica (Tight, 1998), através de mecanismos de orientação seletivos, baseados numa lógica de funcionamento dos setores, paradoxo face ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, e no âmbito da gestão das carreiras, enquanto área de desenvolvimento profissional. Porém, a evolução dos sistemas de produção, sustentada na inteligência humana e no desenvolvimento de situações laborais complexas (Mandon e Sulzer, 1998) necessita de recursos humanos cada vez melhor qualificados. A ignorância e a inadaptação reduzem as hipóteses de competitividade, revelada na relação triangular entre qualidade-inovação-atualização (Duarte, 1999). A discussão relativa à evolução de conteúdos profissionais, à emergência de novos perfis e à gestão dinâmica das carreiras, enquanto responsabilidade partilhada, tal como ao papel da formação tem sido relegada para segundo plano (Dias, 1998), o que se explica pelo tardio reconhecimento da importância da formação profissional em Portugal (Rodrigues & Lopes, 1993) e a ausência de visão estratégica de conjunto.

“A Formação, como factor de desenvolvimento e de aumento da produtividade, tem vindo a ser reactiva e não proactiva, como deveria, face às tendências de evolução dos sistemas económicos e de produção, imperando o modelo de “gestão arcaica” dos recursos humanos.” (Dias, 1988, p.34)

Canário (1999) defende que a aprendizagem ao longo da vida se afirma como uma forma de nos repensarmos, no plano conceptual, e nos modos de relacionamento entre aprender-trabalhar-viver, dado o contexto social, económico, político, cultural e histórico atual. Trata-se de, no decurso da vida, ter oportunidades de aderir, aprofundar e ampliar os conhecimentos de base (formação inicial), postulando flexibilidade e diversidade no acesso, tempo e espaço, à Educação. É a liberdade de influenciar deliberadamente a definição e a concretização de trajetórias pessoais e profissionais. De facto, o binómio “Educação-Desenvolvimento” implica mais e melhores conhecimentos e qualificações profissionais, além da capacidade de “aprender a aprender”, onde a aprendizagem é um processo, com condições de investimento pessoal, a longo prazo, acessíveis à construção de projetos profissionais e de vida. Por isso, as iniciativas de formação profissional docentes para atualização, reconversão e especialização são urgentes. Principalmente porque é necessário realizar regularmente balanços das experiências profissionais (pessoais e de vida), para

apoiar a mobilização de recursos próprios, no processo de (re)construção das suas trajetórias. Urge construir uma sociedade aprendente, uma comunidade docente participante e colaborativa, onde cada um seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional, em que é essencial considerar as experiências dos aprendentes; as suas expectativas, percursos, projetos formativos e dificuldades; e o reconhecimento e incorporação de múltiplas experiências, divulgando práticas, metodologias e conteúdos alternativos.

Lengrand (1991), quanto à “educação permanente”, admite alternância e continuidade da educação, formação, trabalho e propósito de vida e um regresso eficaz à educação, formal, não formal e informal. Uma oportunidade de autoavaliação de percursos (profissional, pessoal e social), devidamente apoiada, no processo de (re)formulação permanente de projetos de vida. É o caso dos docentes, principalmente dos professores avaliadores (também avaliados), no processo de avaliação do desempenho docente. Sublinha-se a importância capital de formar profissionais capazes de, em qualquer estágio das suas vidas profissionais, se adaptarem e lidarem com as complexas realidades contemporâneas, envolvendo-se em projetos sociais, profissionais e pessoais significativos. Em suma, trata-se de estimular toda e qualquer aprendizagem significativa para o melhor exercício da docência, realizada de modo formal, não formal ou informal, no âmbito do eu (auto), dos outros (hetero) e/ou das coisas (eco) (Pineau, 2000). Sendo autodirigida e desenvolvida num processo de transformação, ao longo da vida e da carreira, depende do sujeito aprendente, da sua motivação e autonomia e das condições que lhe são proporcionadas.

"O conceito de educação durante toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI." (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1996, p. 18)

4.1. A prática reflexiva

Na perspetiva da racionalidade prática e emancipatória, o professor é um profissional reflexivo e construtor de significados. O adulto aprendente relaciona-se com objetivos e práticas, valores e contextos sociais, pela ação reflexiva que marca o processo de aprendizagem, questionando competências emocionais e cognitivas e valores pessoais e profissionais, que sustentam a sua prática profissional (Day, 2001, 2008).

No plano da investigação, predomina o paradigma interpretativo e construtivista e os métodos qualitativos. O contributo mais importante dos investigadores educativos é encontrar estratégias de colaboração com os professores, de forma a ampliar a sua prática como investigadores (Schon cit. por Mesa, 2001, p.57).

A “epistemologia da prática” assenta na racionalidade prática-reflexiva, ontributo muito importante para a valorização do conhecimento prático, inerente a qualquer professor. São práticas inerentes ao desempenho docente, pois o ato de reflexão-sobre-a-ação acontece retrospectivamente, refletindo de

forma crítica e consciente sobre as reflexões-na-ação (Schon, 1992; Zeichner, 1992), produzidas pelo professor, durante a lecionação, de forma individual e inconsciente, na urgência do momento. A reflexão-sobre-a-ação é um processo, consciente e deliberado, que pode ser partilhado e acompanhado (caso da avaliação de desempenho docente), com a finalidade de analisar a prática e de a reconstruir e reformular. Ao fazer-se uma ação-investigação na área profissional, realizam-se aprendizagens e, consequentemente, há desenvolvimento profissional. Logo, os conceitos de formação contínua, aprendizagem e desenvolvimento profissional são interdependentes, associados aos conceitos de supervisão, autorregulação e autoavaliação.

“o docente é o agente dinâmico na sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho” (Costa et al., 2010, p.7). A investigação-ação técnica “tem como objectivo a eficácia e eficiência da prática educativa e, consequentemente, do desenvolvimento profissional” (Cadónio & Simão, 2010, p.103). Promove “nos docentes uma maior consciência e auto-confiança, levando-os, consequentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudarem as suas práticas” (Cadónio & Simão, 2010, p.105)

Desta forma, o docente está constantemente a autorregular-se, na prática diária e reflexiva que faz das ações e, simultaneamente, ao refletir e atestar o que pode melhorar na discussão com um supervisor mais experiente. O professor ao realizar a investigação-ação está constantemente a refletir a sua ação, na sua própria investigação.

“as grandes mudanças sociais e tecnológicas exigem alterações na forma como se conceptualiza o papel do professor. O docente deve ser investigador na sua prática e um aprendiz ao longo da vida” (Cadónio & Simão, 2010, p.101). “a investigação-ação promove nos docentes uma maior consciência e auto-confiança, levando-os, consequentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudarem as suas práticas” (Cadónio & Simão, 2010, p.105)

Eraut (1994) defende o conceito de “teorias privadas”, onde a prática reflexiva do professor, como docente, se constitui como fundamental no processo de construção dessas teorias. Ser um professor competente significa ter e desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992). Mas este processo, sempre que haja condições, deve ser realizado com outros colegas, através de um processo de partilha e reflexão crítica sobre a prática (Day, 2001, 2004). Esse trabalho de reflexão conjunta é apontado por Day (2004) como fundamental para combater o isolamento dos professores e, principalmente, manter e desenvolver o compromisso apaixonado destes profissionais com o seu trabalho. A “paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p.39)

Torna-se preponderante na avaliação do desempenho docente, como prática formadora e formativa para o professor avaliador. O professor prático profissional reflexivo trouxe uma nova perspetiva à

formação, desafiando o conhecimento científico (conhecimento de natureza prescritiva, a que a prática profissional deveria subordinar-se como campo de aplicação) sobre a formação de professores.

4.2. A prática dos afetos e das emoções

As emoções são consideradas a primeira linguagem do ser humano, a primeira forma de que dispõe para comunicar com o mundo (Oatley & Jenkins, 2002). Embora seja universal, as pessoas diferenciam-se pela capacidade de regular as suas emoções (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz & Salovey, 2004). As emoções têm sido alvo de diversos estudos, apesar de só recentemente terem ganho maior relevância. Segundo Oatley & Jenkins (2002), já no século VI a.c., o filósofo chinês Lao-Tzu acreditava que as emoções, fazendo parte do pensamento humano, deveriam ser alvo de atenção. Alguns séculos mais tarde, o grande filósofo grego Aristóteles, lançou alguns pilares da psicologia das emoções, pois acreditava que, aliadas à ação, adivinham aquilo em que cada um acreditava.

“as emoções são todos os sentimentos que mudam [as pessoas] de forma a afetar os seus julgamentos e são também assistidas pela dor ou pelo prazer. Esses são a Ira, a piedade, o medo e outros, com os seus opostos” (Oatley & Jenkins, 2002, p.33)

Oatley e Jenkins (2002) sintetizam vários autores e perspectivas relacionados com as emoções, ao longo dos tempos. Para Platão, as emoções eram como “drogas, que corrompem o raciocínio” (*ibidem*, p.35) e interferem com a razão, pelo que deveriam ser eliminadas (Silva, 2002). Platão sugeria uma ida ao teatro como catarse das emoções, eliminando-as. Para Cícero, uma vida equilibrada só seria possível com base no equilíbrio das emoções. Segundo Rousseau, era através das emoções que pode guiar-se a forma de estar e de ser. Para Descartes, a melhor compreensão das emoções que ocorre no aspeto meditativo de nós mesmos, é a “alma”. Simultaneamente, estão intimamente ligadas ao corpo, por exemplo, no choro e no riso associam-se ao ritmo cardíaco mais acelerado (*ibidem*, p.37). Se as percepções fornecem ferramentas importantes para conhecer o mundo exterior, as emoções oferecem ferramentas para compreendermos a alma. Sem o total controlo pelo raciocínio, as emoções podem ser reguladas pelos pensamentos (*ibidem*, p.37). De acordo com Espinosa, as emoções estão fortemente ligadas à Natureza, baseando-se em formas de pensar; “para compreender as nossas emoções e as suas origens devemos libertar-nos da servidão” (*ibidem*, p.39). Ou seja, compreender e aceitar as nossas emoções é um processo libertador.

É a partir do século XX que o estudo das emoções se desenvolve. Os fundadores da Psicologia, da Fisiologia e das Ciências Sociais tentam contribuir ou refutar as teorias existentes, através de investigações importantes. Arnold e Gasson (cit. por Oatley & Jenkins, 2002) consideram que as emoções resultam de apreciações que o ser humano faz dos eventos. A pessoa aproxima-se do

objeto que considera adequado ao seu “eu” e afasta-se, caso considere o objeto inadequado ao seu “eu”, o que conduz ao conceito de “emoções positivas” e “emoções negativas”. Logo, as emoções são essencialmente relacionais.

Nos nossos dias, poucos especialistas negam que o fenómeno das emoções deriva das ações neuronais e químicas do cérebro, considerado-as “a base das emoções” (Oatley & Jenkins, 2002, p.44). Damásio (2000, p.75) aponta duas funções biológicas das emoções: (1) a produção de uma reação específica para a situação indutora; (2) a regulação do estado interno do organismo. Assim, as emoções são respostas a estímulos, internos ou externos, que ajudam a regular a sobrevivência do ser humano.

“a palavra emoção traduz, em geral, à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão.” (Damásio, 1999, p.71)

Mas Mesquita e Frijda (1994) acrescentam, na sua definição de emoção, o fator social, referindo que a expressão das emoções tende a surtir reações nos outros. Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz e Salovey (2004) vinculam a importância das emoções para a interação social, referindo o seu papel determinante no comportamento humano, com funções sociais, que poderão facilitar (ou não) a interação com o outro. Greenberg (2008) chega até a atribuir às emoções a responsabilidade pelo significado que damos à vida.

Sem uma definição comumente aceite de “emoção”, vários são os contributos de diversos autores, em diversos campos de estudo para a sua definição. Assim, e principalmente devido aos esforços feitos pela Psicologia, as emoções são atualmente consideradas fundamentais e necessárias à sobrevivência humana, consideradas estágios primitivos do indivíduo, inerentes ao ser humano, por norma acompanhadas por um comportamento físico e retratadas como estados temporários, devido a uma resposta biológica orgânica.

Mas a emoção é indissociável da razão (Goleman, 2012). Como característica do ser humano, universal e transcultural, a expressão emocional pode ser condicionada pela interação cultural e social. Quer a cultura, quer a relação com o outro (Blanco 2004b) influem no comportamento emocional. Goleman (2012) explica que as diferenças na forma como expressamos as nossas emoções são consequência da nossa cultura e da própria experiência de vida. Damásio (2000) defende que, quando pensamos, fazemo-lo com o corpo e as emoções. O raciocínio não existiria sem emoções e as mesmas estruturas cerebrais necessárias para desencadear uma emoção estão envolvidas no desenvolvimento do raciocínio. “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (Damásio, 1999, p.61). Damásio (1999) acredita que as emoções, quando bem dirigidas, poderão ser um grande sistema de apoio à razão, sem o qual a razão não funcionará eficazmente. Reprimir a expressão de uma emoção é um gesto parcial, porque não é possível na totalidade. O que o ser humano consegue é desenvolver a capacidade de encobrir ou disfarçar a sua manifestação externa (Branco, 2004a). Também Goleman

(2012) salienta constantemente o papel fundamental que as emoções representam na vida, defendendo que os seres humanos devem, em grande parte, a sua existência às emoções.

“guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas ao cargo do intelecto [e acrescenta que] uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (Goleman, 2012, p.26)

Ekman (2003) demonstra que a qualidade de vida é fortemente influenciada pelas emoções, fazendo a diferença na forma como se encara a vida e nos relacionamos com o outro. Os afetos são um combinado de reações que unem as pessoas entre si e até às coisas, em redor. E é esta ligação direta às emoções que dificulta a sua definição. Mas Wallon (1968) faz uma útil distinção entre emoção e afetividade. A afetividade goza de uma natureza mais ampla, traduzida numa maior série de manifestações, que incluem sentimentos e emoções. Por seu lado, Golse et al. (2005, p.28) apontam para a dualidade do termo “afeto”, nomeadamente para os aspetos qualitativo e quantitativo, na medida em que “é uma tonalidade emotiva mais ou menos intensa no plano energético”. Amado, Freire, Carvalho e André (2009) defendem que o conceito de afetividade apresenta vários sentidos, desde definições conducentes a sentimentos de ternura, apego, empatia, amizade, amor e carinho, a outras, muito diversas, sublinhando as “que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si)” (*ibidem*, p.77). O afeto relaciona-se, por exemplo, com a ideia de impulso instintivo ou processo de descarga instintiva. Mas Maslow (1971), na sua teoria da hierarquia das necessidades, destaca a importância dos afetos para o ser humano. Refere “a necessidade de realização pessoal, antecedida pela necessidade de autoestima e esta pela necessidade de amor e sentimento de pertença. A base é a necessidade dos aspetos fisiológicos” (*ibidem*, p.209). Sabendo, à partida, que o ser humano é, desde logo, um ser social, os vínculos afetivos encontram-se presentes do nascimento à morte, ampliando-se progressivamente, ao longo da vida, e acompanhando o crescimento humano. “deve ocorrer algum relacionamento logo no início da vida da criança se se quiser que esta seja capaz de, mais tarde, formar vínculos significativos” (Davidoff, 1983, p.98)

Na senda de Vygotsky (cit. por Almeida, 1999), que atribuiu grande enfoque às interações sociais e defendeu que é através delas que o ser humano constrói a sua maneira de ser, moldando as suas atitudes, Golse et al. (2005) defendem a necessidade de vinculação afetiva, por ser fundamental para o desenvolvimento da personalidade e a socialização, já o ser humano é um ser social, que se desenvolve em interação com o meio, logo, com o outro, que faz parte desse meio. Portanto, as emoções são, fundamentalmente, impulsos para agir, traduzidas em formas de “planear” como se pode enfrentar a vida. Todas as emoções sugerem uma ação e causam diferentes reações no corpo. Segundo Goleman (2012, p.28), cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente”.

Tommasi (2009) compara a necessidade de afetos, para o ser humano, com a necessidade de água para a terra e do sol para as plantas.

“A necessidade de afecto para a pessoa humana é semelhante à necessidade de água para a terra, de sol para as plantas, de asas para os pássaros. Sem afeição, parecemos um céu nocturno sem o brilho das estrelas. Todos temos capacidade para amar e sermos amados. Estas potencialidades precisam de ser desenvolvidas.” (Tommasi, 2009, p.13)

Vários estudos dividem as emoções em categorias, agrupando-as em “emoções básicas ou primárias” (Moreira, 2010) ou em “famílias de emoções” (Ekman, 2003, p.75), agrupadas de acordo com o seu nível de relação, as suas variações, mutações e tonalidades. Oatley e Jenkins (2002) e Moreira (2010) são alguns dos autores que defendem dois tipos de emoções: (1) as negativas, que causam sensações de mal-estar ou ameaçam a autoestima, como o medo, a tristeza e a cólera, entre outras; e (2) as positivas, que contribuem para a melhoria da autoestima e a sensação de bem-estar. Mas Ekman (2003) alerta para dois tipos de problemas nessa distinção: ignorar algumas diferenças nos fatores que desencadeiam este tipo de emoções e a forma como as pessoas reagem às mesmas; e generalizar erradamente, pois não se pode considerar que sempre que se sente este tipo de emoções, as possamos chamar de desagradáveis. Por isso, defende a análise de cada uma das emoções por si e não agrupadas.

As emoções básicas têm uma função vital para a nossa sobrevivência (Goleman, 2012), até porque todas as emoções desencadeiam alterações em quatro níveis: (1) físico ou fisiológico, (2) emocional, (3) cognitivo e (4) comportamental. Estes quatro níveis condicionam a forma como se percebe o estímulo e como se responde a ele (Moreira, 2008, 2010, 2011; Branco, 2004b). Vários investigadores (Sternberg, Goleman & Mayer, entre outros) defendem teorias acerca da valorização das inteligências múltiplas, rompendo com os paradigmas tradicionais, que ainda se centram na tradição do QI, porque existe inteligência para além do QI (Branco, 2004a). Em 1990, Salovey e Mayer avançaram com uma primeira proposta para a designação de “Inteligência Emocional”, para descrever a forma de conhecimento, compreensão e regulação emocional (Goleman, 2012). As aptidões emocionais básicas podem ser aprendidas e melhoradas, mais até que o próprio QI (Goleman, 2012), porque “inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos” (*ibidem*, p. 20). Inclui, ainda, um conjunto de características, que podem ser ensinadas, permitindo que cada um rentabilize e utilize o seu potencial intelectual.

“a capacidade de persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 2012, p.54)

A inteligência emocional permite o domínio do impulso emocional: “ler os sentimentos mais íntimos de outra pessoa; saber gerir as nossas relações” (*ibidem*, p.64). Goleman (2012) explica que saber gerir as nossas relações é ter a rara capacidade de “zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa” (Aristóteles, cit. por Goleman, 2012, p.21). Este “modelo” de inteligência situa as emoções no núcleo das aptidões para viver, pois uma pessoa emocionalmente competente dispõe de uma “alta percepção daquilo que consegue ou não controlar” (Branco, 2004b, p.49) e tem consciência dos seus sentimentos para, se necessário, ter a capacidade de (se) acalmar, ao reconhecer sinais de aviso.

E “se expressarmos todas as emoções conforme as experienciamos, seremos punidos pelo exterior, se as negarmos ou reprimimos, emergem de uma forma ou de outra...através de problemas psicofisiológicos, donde a necessidade de educar as emoções” (Jung, cit. por Branco, 2004b, p.50)

A inteligência emocional emerge da ligação entre sentimentos-caráter-instintos morais (Branco, 2004b). As decisões na vida, mesmo as mais importantes, são marcadas pelas nossas posições éticas, assentes em capacidades emocionais implícitas. Cabe à formação docente trabalhar a capacidade de identificar as emoções; reconhecê-las (em si e nos outros); e ser capaz de lidar com elas, ou seja, fazer uma regulação emocional efetiva. Moreira (2008) defende que devem ser tomadas medidas para três tipos de alfabetização, sendo a terceira a que o autor intitula de “Alfabetização Emocional”: “fazer com que todos os indivíduos da sociedade saibam reconhecer, ler e gerir as emoções, sentimentos e pensamentos” (Moreira, 2008, p.17). Moreira (2008) justifica: lidar com as emoções, de forma a aumentar o bem-estar e o desenvolvimento pessoal e profissional, é um facto vantajoso para a sociedade, pelas menores hipóteses de comportamentos desviantes.

Quem compreende e lida com os seus estados emocionais tende a apresentar melhores relações com os outros e níveis mais elevados de satisfação, o que se repercute nas mais diversas áreas da vida. Conhecer as emoções e o que elas despoletam, no momento em que são sentidas, permite abarcar uma maior liberdade para melhor resolver determinadas situações. Conhecer as emoções permite, também, respeitar o que se sente (deixando-se sentir).

Um dos focos da formação contínua de professores deveria ser a regulação emocional, capacitando os docentes para regular impulsos e emoções, que podem causar desconforto emocional e intolerância à frustração (Moreira, 2008, p.48). Moreira (2010) refere-se à capacidade de “ajustar” e “acertar” a experiência emocional. “o que estamos a sentir, a vivenciar, a experimentar (...) ajustar àquilo que for adequado para cada situação.” (Moreira, 2010, p.34). Acresce que a inteligência emocional permite, também, reconhecer e valorizar o outro como ser emocional, favorecendo comportamentos altruístas e de respeito pelas emoções alheias, permitindo o desenvolvimento da empatia, que, segundo Branco (2004b, p.62), “passa por um fenómeno de partilha”.

Embora se verifique já uma maior valorização das inteligências múltiplas e um maior empenho no seu desenvolvimento, particularmente no que concerne à inteligência emocional, a escola ainda persiste em “atrofiar” inteligências de alguns alunos e de alguns pares profissionais. Este fator comprova-se pela valorização da inteligência de tipo analítica. Evitar esse atrofiamento, depende do clima criado pelos próprios professores, com os pares e os seus alunos. “ganhar confiança em si próprias, nas suas potencialidades, e [a] incentivá-las a desenvolver todas as inteligências e não apenas uma pequena parte delas” (Branco, 2004a, p.90).

Goleman (2012) explica que grande parte dos problemas da Educação contemporânea residem na supervalorização do racional. “é aí que reside o problema: a inteligência académica não dá praticamente qualquer espécie de preparação para o tumulto – ou as oportunidades – que as vicissitudes da vida nos trazem” (Goleman, 2012, p.56). Além disso, aprender emocionalmente desequilibrado é uma dificuldade que advém da influência neuronal, pois o poder das emoções perturba o próprio pensamento. A “memória de trabalho” define a capacidade de atenção que mantém na mente os factos essenciais para executar uma tarefa ou resolver um problema. O córtex pré-frontal é a região do cérebro responsável pela “memória do trabalho”. Mas os circuitos que ligam o cérebro límbico aos lóbulos pré-frontais significam que os sinais de uma emoção forte podem criar uma estática neuronal, impedindo a capacidade do lobo frontal de manter essa memória (Goleman, 2012, p.49). Portanto, essa valorização tem sustentação científica: “o intelecto não pode funcionar no seu melhor sem a inteligência emocional” (Goleman, 2012, p.50)

Face às evidências, a formação docente tem de valorizar a inteligência emocional e os benefícios que advém da capacidade de encontrar um equilíbrio entre inteligência racional e inteligência emocional. Ou seja, desenvolvendo-a desenvolve-se a capacidade intelectual. A importância dos componentes emocionais, afetivos e intuitivos na edificação do conhecimento apontam para o corte com certos medos incutidos pela sociedade. O que sabemos, sabemos-lo com o nosso corpo inteiro, com a nossa “mente crítica”, mas também com os nossos sentimentos e as nossas emoções (Queirós, 2012). Isto é, aprendemos a reprimir as emoções, em vez de falar sobre elas, pois a inteligência emocional ainda é “tabu” em Portugal. E o mais perigoso é que a constante repressão emocional, socialmente imposta, pode acionar situações de depressão (Goleman, 2012) e de insucesso académico-profissional. A importância das relações sociais e afetivas, na Educação, é incontestável (Fernández, 1991; Piaget, 1973; Vygotsky cit. por Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1992). Para Vygotsky (cit. por Oliveira et al., 1992), o ser humano constrói-se nas suas relações e trocas com o outro e a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento delimitam o seu desenvolvimento, incluindo o afetivo. Piaget (cit. por Oliveira et al., 1992) salienta que é nas vivências que o ser humano se concretiza com os outros, superando a sua fase do egocentrismo, edificando a noção do “eu” e “do outro”, como referência. Para Fernández (cit. por Oliveira et al., 1992), a primazia da troca social é da Educação e o alargamento dos vínculos emocionais e afetivos vai dos educadores-pais aos professores, num vínculo entre ensinante-

aprendente, para que haja aprendizagem.

“Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (Fernández cit. por Oliveira et al., 1992, p.52). “a consideração sócioafectiva do ensino ainda é mais complexa, já que pelo seu dinamismo, adequação permanente e transformação exige uma singular preparação para o autoconhecimento e para a construção de climas plenificadores das relações humanas” (Medina cit. por Vilar, 1994, p.66)

Na mesma senda, Queirós (2012) argumenta uma urgente formação dos professores nesta área. Muito mais do que aprendizagens instrumentais, intelectuais e profissionais, é um direito que deriva do interesse pessoal e social, sobre todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de outras dimensões da personalidade, física, afetiva, estética, ética, cívica, e deve realizar-se sem discriminação, instrumentalização ou violência, para alimentar o desejo de aprender e para que as aprendizagens tenham sentido e utilidade (Monteiro, 1998). Apesar de, na maioria dos diferentes cargos, a inteligência geral constituir o maior preditor de desempenho profissional e produtividade, não se pode negligenciar o facto de que o valor das pessoas numa organização não se reduz ao seu desempenho objetivo, ou às suas capacidades técnicas necessárias para a execução de determinado ofício. Também devem ser levadas em conta outras qualidades, não menos essenciais: a confiança e a iniciativa, além das suas habilidades para trabalhar e conviver com outros.

Com base nesta premissa, tem sido apontada uma série de competências emocionais e sociais, precursoras cruciais do sucesso ocupacional (Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1998; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). Estas competências envolvem a: (a) *autoconsciência emocional* (insights psicológicos, reconhecimento de emoções e sentimentos próprios e alheios); (b) *capacidade de identificar as necessidades dos outros e responder adequadamente* e (c) *capacidade de regulação emocional*. Desta forma, tem-se postulado que a inteligência emocional apresenta validade preditiva para uma série de comportamentos organizacionais, num nível superior ao da inteligência (Cooper & Sawaf, 1997). Ela influencia a habilidade de lidar de forma efetiva e adaptada em situações de pressão ou ambientes constrangedores. Similarmente, Salovey, Bedell, Detweiler e Mayer (2000) argumentam que pessoas emocionalmente inteligentes são mais bem-sucedidas na resposta a situações de *stress*, porque são mais capazes de avaliar as emoções e regulá-las. Além disso, a capacidade de compreender os outros é importante na gestão afetiva (Goleman, 1998). Embora envolva capacidades técnicas, inclui também capacidades emocionais; e a posse dessas habilidades combinadas fornece informações relevantes para otimizar a execução dos trabalhos organizacionais (Matthews et al., 2002). Da mesma forma, Mayer, Salovey e Caruso (2000) sugerem que a inteligência emocional pode contribuir para comportamentos organizacionais, especialmente no desempenho profissional e nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho. Day e Carroll (2004) afirmaram que o sucesso no trabalho

envolve, além do trabalho propriamente dito ou desempenho da tarefa bem-sucedida, o desempenho de outros comportamentos considerados relevantes para um grupo ou organização. Já em 1964, Katz (cit. por Matthews et al., 2002) havia referido que o sucesso no trabalho seria também determinado por comportamentos que promovessem a ajuda mútua entre colegas e a própria instituição, criando um clima organizacional positivo. Mayer et al. (2000) atestam que pessoas emocionalmente inteligentes estão mais aptas a identificar o estado emocional dos seus colegas, clientes e superiores, além de responderem de forma mais apropriada às suas percepções. São mais hábeis para conjugar grupos e promover cooperação, sendo mais empáticas (Ciarrochi et al, 2000). Portanto, mais inclinadas a adotar a visão da organização e agir de forma benéfica para a empresa (Abraham, 1999). Giles (cit. por Mayer et al., 2000) encontrou correlações positivas entre os aspetos de envolvimento organizacional dos subordinados e a inteligência emocional dos supervisores. Na perspectiva de Amado, Freire, Carvalho e André (2009), as práticas educativas não devem descurar uma “afetividade individualizadora” e um “cuidado personalizado”.

“a Educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afectiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um e do universo dos seres humanos.” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.58)

4.3. A prática deontológica e ética

“Torna-se impossível considerar um professor eticamente preparado, se for incapaz de promover uma cultura de responsabilidade social, onde sejam defendidos os direitos morais e cívicos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos que, embora publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, continua a ser atualmente o grande “código ético”.” (Batista, 2011, p.14)

De acordo com o artigo I. da Convenção dos Direitos da Criança, criança é “todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”. É fundamental garantir que a pessoa deverá ser preparada, de forma plena, para viver em sociedade, educada num espírito de paz, tolerância, liberdade e solidariedade, respeitando as ideias proclamadas na Carta das Nações Unidas (CDC, 1989). Nos artigos 28º e 29º da Convenção dos Direitos da Criança, que se referem à sua educação formal, há claramente uma preocupação no desenvolvimento da sua personalidade e na garantia de que os seus dons, aptidões (físicas e mentais) são promovidos.

As instituições de ensino devem “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (CDC, 1989, p.21)

Para que sejam respeitados esses direitos, cabe ao professor respeitar o aluno enquanto ser. Respeitar os seus direitos, acima de qualquer outra função, percebendo que o aluno é um ser repleto de direitos e deveres, que devem ser defendidos. Assim, os princípios realçados parecem ser fundamentais em termos de ética. Um professor deve ser capaz de “valorizar a «pessoa do educando»” (Medeiros, 2006, p.26). É nesta valorização que deverá, acima de tudo, basear-se a deontologia da educação. Ao tomar consciência deste dever, todas as ações do professor deverão “eticamente corretas”, em sintonia com a ideia de que também se aprende a ser professor a partir das experiências de aluno (Neves de Jesus, 1996). Até porque “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (Formosinho, 2009, p.95).

Conhecedor de que se pede cada vez mais aos professores e às escolas, Medeiros (2006) argumenta ser fundamental manter as preocupações primordiais já defendidas na Convenção dos Direitos da Criança e que todas as pessoas, ligadas ou não ao sistema educativo, respeitem os seus direitos. Por mais reformas educativas que se promovam ou mais funções que se desempenhem dentro da profissão docente, a base da educação deve antes de tudo ser a dignidade humana. Portanto, revestir qualquer profissão de ética deve ser primordial. A Educação é feita de pessoas, para pessoas. Medeiros (2006, p.38) salienta que uma educação sem “consciência ética (...) não têm consistência humana.” Ou seja, desprovida de ética é inconciliável a competitividade com o humanismo e a contemporaneidade com o futuro. Da análise, por exemplo, do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador De Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, publicado em agosto de 2001, no Decreto-Lei 240/2001, é possível constatar a importância da ética para a profissão docente. O professor “Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Decreto-Lei 240/2001, alínea g.). Deontologia designa “o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintos das actividades profissionais” (Batista, 2011, p.9).

Embora, em Portugal, ainda não haja a validação de uma deontologia clara e consistente, existe um conjunto de deveres que podem ser considerados “deontológicos” e que pretendem clarificar as normas de conduta da profissão docente (Batista, 2011). A inexistência de um código deontológico da profissão docente não significa ausência de preocupação ou de questões éticas. Desenvolver um ensino dotado de ética e de sensibilidade, sem esquecer que o aluno é um ser, também ele dotado de sentimentos, e que não deve ser encarado como “obra” ou “produto” é fundamental, porque “O aluno é uma pessoa, ou seja, é outra liberdade” (Batista, 2011, p.24). O caminhar pedagógico tem de ser caminhar ético, e entre ambos só pode haver equilíbrio.

“A competência dos profissionais da educação deve estar à altura da sua responsabilidade, que é talvez a maior responsabilidade do mundo, e a sua exemplaridade é um imperativo ainda mais forte

do que noutras profissões. Devem ser exemplos de respeito e atenção aos outros, de honestidade e rigor intelectuais, de autocrítica e aceitação da crítica, de modéstia e tolerância, de abertura à alteridade e à diversidade, de atenção e preocupação com o que se passa à sua volta, de convicção na possibilidade de um mundo menos justo e violento. A exemplaridade pedagógica está na coerência da personalidade e comportamentos de cada profissional da educação com os valores da profissão” (Monteiro, 2008, p.79-80)

A formação contínua de professores, sobretudo a partir dos anos 80, passou a ser sensível ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em interação com o desenvolvimento institucional (Hargreaves, 1996), em detrimento do preenchimento de lacunas científicas e pedagógicas, cujas competências constituem o meio para realizar o que se considera ser a sua principal função: o desenvolvimento integral dos alunos. Por isso, é um dever moral dos docentes a sua implicação num processo de formação contínua, de atualização de saberes e competências, para a concretização da sua função educadora, e estabelecer um compromisso com uma prática profissional competente, convergindo saberes diversos (formais e experienciais), competências e atitudes éticas e deontológicas, na profissionalidade (Estrela, 1986). Também fundamental em qualquer modelo de avaliação do desempenho docente. Daí a importância da formação de professores na área da ética profissional (Estrela, 2010), de acordo com quatro eixos essenciais: (1) tomada de consciência crítica do próprio professor, (2) análise de dilemas experienciados nos diversos domínios relacionais, (3) exploração de interseções entre deontologia e formação ético-moral dos alunos, (4) avaliação contínua dos benefícios da formação para a mudança.

CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

1. Conceito(s) e perspetivas

O conceito “avaliação” está presente desde o início da civilização. Nasceu com o ser humano, no sentido em que “o homem observa, o homem julga, isto é, avalia.” (Vianna, 1997, p.6). Mas a falta de consensos em torno do conceito de “avaliação de desempenho docente” justifica-se por carecer de rigor na definição, uma vez que integra diversos objetivos, com várias e diferentes intenções como “as contratações, as decisões salariais, a retenção/rescisão pré nomeação definitiva, a qualificação e certificação, a credenciação, a nomeação definitiva, a atribuição de prémios e reconhecimento, a retenção e rescisão pós nomeação definitiva, a autoavaliação, a progressão na carreira e o recrutamento de mentores” (Stronge, 2010, p.25). Relativamente aos seus objetivos, no âmbito da Educação, a avaliação reveste-se de múltiplas facetas e alvos: orienta os alunos (segundo as suas capacidades), julga o nível de competência dos professores e o desempenho das escolas (Rodrigues, 1999). Por isso, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro estabelece o sistema de

avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

“o sistema de avaliação deve, através de participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.” (ponto 2, artº. 3º)

Mas, Pacheco e Flores (1999), na senda de Iwanicki (1997), consideram que a sua operacionalidade se tem revelado essencialmente política: “a avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na prossecução dos objectivos de aprendizagem pretendidos” (*ibidem*, p.167). Facto mais perigoso ainda se for analisado o grau de importância dado à avaliação pelos próprios professores. Curado (2002) concluiu que a avaliação profissional era considerada, pelos professores, secundária, face às condições de trabalho, nas prioridades da melhoria da qualidade educativa. Muitos docentes recusavam a avaliação em si mesma ou manifestavam receio dos seus efeitos perversos, nomeadamente no ambiente escolar, considerando-a como fonte de intensificação do trabalho e de relações competitivas para a obtenção de mérito.

Acresce que o ato de avaliar é, em si, problemático. Reclama-se que a avaliação ultrapasse a inventariação de conhecimentos e evite traduzir-se em juízos prematuros e/ou definitivos, discriminatórios do aprendente, impedindo-o de alcançar o sucesso. E questiona-se constantemente a sua justiça. Logo, é importante que se centre na evolução dos percursos, através da tomada de consciência partilhada, entre quem ensina e quem aprende, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas da profissão docente. Reivindica-se a sua importância na promoção da qualidade do ensino se se centrar “nos materiais didácticos utilizados, nos projectos, nos programas, no desempenho dos professores e nas próprias instituições educativas onde trabalham, entre outras áreas de intervenção” (Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Diogo, Neves e Santos, 2011, p.14), especialmente porque a avaliação exerce funções pertinentes como a orientação, a regulação e a certificação, nos domínios do ensino, formação e educação. Enquanto orientação, tem como objetivo “preparar uma nova acção” (De Ketele, 2010, p.15), acompanhar o avaliado no seu processo de avaliação, oferecendo estratégias que o desenvolvam (e não o prejudiquem). Para além disso, segundo Machado (2010, p.288), implica “um conjunto de funções anexas e complementares tanto ou mais importantes que a regulação: segurança, assistência, *feedback*, diálogo, interacção, reforço, correcção, etc ”. Como meio de certificação, a avaliação exerce a função pela qual o avaliado é classificado, consoante a realização de determinadas aprendizagens. Em Portugal, destaca-se o princípio da “relevância da avaliação no processo de regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores e educadores” (Fernandes, 2009, p.20).

A avaliação pode ser perspectivada, segundo Hadji (1995, p.30), em função de três usos sociais: a

“gestão administrativa das carreiras”, o “desenvolvimento pessoal e profissional” e o “aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema”. Iwanicki (cit. por Pacheco & Flores, 1999, p.174) confere à avaliação os desígnios de “responsabilidade [...]; desenvolvimento profissional [...]; de melhoria da escola [...]; de selecção”. Na mesma linha, Shinkfield & Stufflebeam (1995) consideraram-lhe propósitos de melhoria da qualidade do ensino, de auxílio aos professores em áreas prioritárias, de proteção dos professores competentes e de exclusão dos incompetentes. A avaliação é um conceito interpretado diversamente, segundo pontos de vista diferentes, e algo polémico, dando argumento a várias discussões.

“perante a falência do quadro referencial do Estado uniforme e unificador, a avaliação é confrontada com as exigências de referenciais axiológicos, políticos e profissionais de carácter global e transnacional e ao mesmo tempo, com a fragmentação e a dispersão de referenciais de origem cada vez mais local e individual” (Machado, 2008, p.187)

Mas, apesar de tudo, parece consensual considerar-se a avaliação dos professores como um “elemento imprescindível para a melhoria da qualidade da educação” (Santos, 2007, p.1). No entanto, se a avaliação persegue a melhoria e se visa aperfeiçoar a docência, é necessário que ajude os docentes a melhorar as suas práticas. Por isso, nas sociedades democráticas, é necessário impulsionar a formação para que os sistemas de prestação de contas sobre a utilização dos fundos públicos (Machado, 2008) funcionem, com sentido e rigor.

“a avaliação tende a situar-se crescentemente no âmago do paradoxo das políticas educativas actuais: responder à pressão da performatividade, dos resultados, da competitividade, da meritocracia, mas sendo, igualmente, um instrumento de regulação equitativa que as rectóricas hodiernas de cidadania e de individualismo democrático tão insistentemente reclamam” (Machado, 2008, p.187)

É indubitável que a avaliação dos professores, nas últimas três décadas, tem vindo a suscitar um interesse crescente em variados setores, políticos, científicos, profissionais e económicos (Fernandes, 2008, p.12). Guba e Lincoln (cit. por Simões, 2000, p.9; Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.10-11) analisaram a evolução do conceito de avaliação, no século XX, em Educação, identificando quatro momentos chave ou “quatro gerações de avaliação”: (1) no início do século XX, destaca-se a medição dos resultados escolares: “avaliar” e “medir” eram sinónimos. Media-se o domínio dos conteúdos das disciplinas e os resultados obtidos nos testes eram prova do grau de sucesso. O papel da avaliação era técnico e tudo era mensurável. O avaliador dominava (e criava) instrumentos de medida adequados. (2) nas décadas de 30-50, associa-se avaliação aos conhecimentos e condições de aprendizagem, acentuando a avaliação centrada nos objetivos, traduzindo-se na descrição de pontos fortes e fracos do avaliado. Defende-se o desenvolvimento da

pedagogia por objetivos e introduz-se o conceito de avaliação formativa. (3) desde o início dos anos 60, a avaliação tem por finalidade o ato de avaliar como emissão de um juízo sobre o mérito ou o valor de um objeto (Scriven cit. por Simões, 2000, p.9). (4) nas últimas décadas do século XX, enquadra-se no paradigma construtivista, com tónica na negociação (Simões, 2000). A avaliação do desempenho conjuga duas dimensões complementares. A externa, que engloba informações recolhidas sobre a prestação de serviço do professor, refletindo a forma como exerce as suas atividades; e a interna, mais subjetiva, que incide no modo como o professor se apropria dessa informação e a utiliza para se envolver em processos de valorização pessoal e profissional. Neste caso, a avaliação é “considerada como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações” (Simões, 2000, p.9), influenciada por variáveis contextuais e pelos valores dos vários intervenientes no processo avaliativo. Assim, a avaliação do desempenho docente infere se os professores adquiriram e desenvolveram as competências previstas nos referentes de avaliação, num processo em que, para além da comparação com dados externos, os desempenhos individuais são também avaliados com base em dados intrínsecos.

“as decisões tomadas sobre o seu desenvolvimento como profissional, os objetivos que definiu, os projetos em que decidiu empenhar-se, as inovações que entendeu introduzir nas suas práticas” (Rodrigues & Peralta, 2008, p.11-12)

São essas questões, relativas às funções e aos sentidos da avaliação, que têm estado no centro do debate político sobre a Educação, as escolas e os professores. Exatamente porque persistem muitas contradições. Embora os discursos educativos evidenciem a necessidade de uma avaliação que reforce a autonomia e o profissionalismo dos professores e os envolva em processos de desenvolvimento pessoal e profissional, a avaliação do desempenho docente tem perfilhado um cariz instrumental e burocrático, centrando-se mais no produto que no processo, numa lógica de prestação de contas e de controlo da atividade docente.

“as novas responsabilidades atribuídas às escolas e aos docentes não estão sendo acompanhadas de mudanças que lhes permitam corresponder às expectativas de governos e sociedades” (Campos, 2007, p.16)

Na opinião de Pacheco (2009), isso deve-se, em grande parte, ao facto das políticas de educação e formação vigentes contribuírem para os contextos de ensino serem, sobretudo, produtores de identidades técnicas, avaliando e responsabilizando os professores mais pelos resultados dos alunos do que pelo seu desenvolvimento pessoal e gestão dos processos de aprendizagem.

Tais políticas, mais “direcionadas para a performatividade”, acabaram por impor um certo “receio da avaliação” aos professores, que se veem “transformados em responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso” (Pacheco, 2012, p.30). Afonso (2009) corrobora esta ideia. A obsessão avaliativa que tem

perpassado todo o sistema educativo, com a introdução de novas formas de controlo, tem contribuído para a limitação crescente da autonomia profissional docente, induzindo a um falso “novo profissionalismo”, cujo objetivo é “aumentar a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados” (*ibidem*, p.28), referindo-se ainda a “condições difíceis” nas escolas, à maior “subordinação hierárquica e tecno burocrática” e à “descomplexificação da formação”. Essa visão funcional da Educação induziu a uma cultura avaliativa que tende a instituir a avaliação como meio de conformidade-reprodução, em vez de se edificar como estratégia de transformação.

“[A] emergência do professor performativo (competente e eficaz), em relação ao qual a avaliação do desempenho se torna o elemento fundamental de escrutínio, vigilância e controlo profissional” (Alves & Machado, 2010, p.7)

Quanto às tipologias de avaliação destacam-se duas perspetivas: a De Ketele (2010) e a de Scriven (cit. por Graça et al., 2011). De acordo com De Ketele (2010), as funções da avaliação podem ser conduzidas através de três tipologias: a *sumativa* (cuja origem é “súmula” e não “soma”), a mais assumida na Educação, pela recolha de dados traduzida numa pontuação; a *descritiva*, que descreve “os elementos ou características do objecto avaliado” (De Ketele, 2010, p.17); e a *hermenêutica* (Ricoeur, 1986) ou *intuitiva* (Weiss, 1984), que consiste numa recolha de índices de natureza diversa, na tentativa de organizá-los de forma coerente e lógica, num “processo de validação de uma hipótese entre múltiplas hipóteses alternativas” (De Ketele, 2010, p.17), para concluir com um raciocínio derivado do processo anterior, demonstrando o motivo por que uma hipótese corresponde ao problema formulado (e outras não). Comum na área da Educação, serve, por exemplo, para a recolha de razões que explicam o baixo nível de sucesso escolar (De Ketele, 2010, p.18).

Neste contexto, importa ainda “distinguir entre a avaliação sumativa e formativa” (Scriven, cit. por Graça et al., 2011, p.16) que esclarece a diferença de objeto da avaliação: os resultados e os processos. Quando *centrada nos resultados*, a avaliação sumativa é um “processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo” (Ketele, 2010, p.13), cujo processo implica a recolha de informação, comparada com um conjunto de critérios, que implicam a formulação de juízos de valor, Scriven, 1991). É definida como um exame, cujo objetivo é “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão (...) a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a tomada de decisão, mas não se confundindo com ela.” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p.10), isto é, um “acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado [...] por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação.” (Hadji, 1994, p.31). Segundo Serpa (2010), são inúmeros os autores que apontam para a emissão do juízo de valor como um dos seus elementos essenciais. Para Messias (2008), a avaliação

consubstancia-se na recolha e tratamento de informação (o referido), permitindo a comparação com um padrão (o referente) expressando-se essa comparação num juízo de valor. Acaba por ser um processo de obtenção e tratamento de informação, conducente à elaboração de um juízo de valor, que guia para uma tomada de decisão (Pacheco, 2001). De acordo com Alves e Machado (2010), esta etapa do processo “ainda que meramente técnica, faz com os sujeitos se envolvam directamente com os seus princípios e fundamentos” (*ibidem*, p.100). Logo, a avaliação “aparece associada ao termo valor e supõe sempre um juízo” (Graça et al., 2011, p.17). Hadji (1994) considera que a avaliação do desempenho docente resulta da comparação entre o desempenho esperado (referente) e o desempenho real (referido), feita pela “leitura de uma realidade observável”, fundada em informações de diferentes fontes, em momentos distintos da atividade do professor. É exercida através da atribuição de um valor ou de um sentido “a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar assim o campo da realidade concreta com o das expectativas” (*ibidem*, p.32-33). Logo, a avaliação implica “medida”, pela descrição quantitativa de um comportamento, e “classificação”, pela integração do resultado obtido numa escala ou ordenação, dentro de uma estrutura hierárquica.

Quando *centrada nos processos*, a avaliação formativa é “fundamental para o aperfeiçoamento do ensino, ao facilitar a tomada de decisões durante a realização do processo didáctico” (Graça et al., 2011, p.16). Um “processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis” (Stufflebeam cit. por Ventura, 2006, p.32).

É “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões.” (Pacheco, 2001, p.128)

Esta ótica é corroborada por variadíssimos autores, como Cardinet (1988), De Ketele (1980, 1984, 1985, 1986), Figari, (2008), De Ketele e Roegiers (1999), que consideram a avaliação centrada no processo e não apenas no produto, portanto, não reduzida à medição, ampliada à formação.

“isto porque os dados obtidos a partir da medição podem constituir uma prova objectiva, mas por si só, não nos permitem produzir um juízo de valor sobre um objeto, pois, sem a intervenção da dimensão valorativa, toda a medição será descontextualizada” (Graça et al., 2011, p.15). Não pode confinar-se “a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, o que pode reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um avaliado” (Vieira et al., 2011, p.15). A avaliação do desempenho docente “implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor” (Rodrigues & Peralta, 2008, p.11-12)

São decisões de carácter pedagógico, administrativo ou salarial. O processo avaliativo integra os

procedimentos de apreciação e de juízo, tendo por finalidade fundamentar tomadas de decisão pertinentes, válidas e fiáveis. Na sua dupla faceta, o maior desafio da avaliação do desempenho docente é sustentar e gerir uma avaliação como processo (formativo) e, simultaneamente, como produto (exame).

A avaliação “pressupõe um controlo centralizado dos sistemas educativos e uma medição da sua qualidade através da definição de objectivos e padrões estreitos e supostamente universais, criando um conflito entre propósitos formativos de desenvolvimento profissional e propósitos sumativos de selecção e progressão na carreira” (Vieira & Moreira, 2011, p.8)

No que respeita às questões teóricas que sustentam qualquer sistema de avaliação de desempenho docente, destaca-se a importância da compreensão das concepções e visões do mundo, da escola, da aprendizagem e do ensino que o sustenta; dos valores e da ética que o orientam e também das políticas que o motivam (Fernandes, 2008). Leite e Fernandes (2002) salientam que a avaliação não é um processo neutro nem existe de modo isolado. É antes um reflexo das concepções da Educação e do currículo. Isto é, a avaliação espelha o que a escola valoriza e quais as competências consideradas imprescindíveis, num tempo e num espaço determinado, para o desenvolvimento dos seus professores e alunos. Neste âmbito, Almelsvoot, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009) defendem que a avaliação deve ter em conta um amplo leque de competências, justificadas com rigor e ajustadas ao perfil de cada docente.

“um perfil de desempenho docente claro, bem estruturado e amplamente fundamentado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os diversos elementos envolvidos no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos professores, devendo o processo de avaliação docente ser adaptado de forma a poder considerar perfis” (Almelsvoot, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009, p.5)

Na mesma senda, Pacheco e Flores (1999) sublinham que a avaliação docente “pressupõe, aliás, a definição de um perfil de competências que, uma vez discutido e legislado, deve ultrapassar a mera declaração de intenções.” (*ibidem*, p.189). Logo, a avaliação implica sempre a envolvimento de um referencial, de um perfil de competências, em que são “enunciados os elementos que constituem a relação essencial do ato de avaliar: a realidade que foi objecto de avaliação (referido) e o modelo ideal (referente)” (Graça et al., 2011, p.19). É este referencial que sustenta a cognição, além de que o modo como se avalia o desempenho dos professores tem implicações nas escolhas sobre as formas de ensinar e, conseqüentemente, podem determinar a forma de aprender dos alunos. Portanto, não é indiferente a opção pelo seu modelo e paradigma.

“que se opte por um modelo de avaliação behaviorista, ou por modelos mais personalistas ou mesmo reflexivos. A escolha de um modelo ora centrado nas aquisições, ora centrado no percurso ou na

análise será determinante para a organização de toda a escola e para a forma de condicionar o trabalho e as aprendizagens dos alunos.” (Ruivo, 2009, p.41)

Atualmente, coexistem, na prática, perspectivas diferentes de avaliação do desempenho docente. Existem já avaliações em que o referencial é constituído por práticas compartilhadas, ou seja, a prática de avaliação é orientada e apoiada para a aprendizagem, o que se verifica nas funções de tutoria, supervisão ou acompanhamento de professores, uma vez que a pertinência da temática da avaliação advém do facto de poder ser um importante meio através do qual os professores possam ver-se (e ser) mais valorizados no seu trabalho e na sua profissão. Além de que “deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” (Fernandes, 2009, p.20). Porém, persiste a perspectiva tecnocrata, tanto na avaliação do desempenho como na formação de professores, quando se privilegia a dimensão cognitiva, sem se deter nos contextos ou situação em que o desempenho se revela.

“O que se observa, nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, é que elas esposam, em geral, a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos.” (Gatti, 2010, p.4)

Resumindo, o problema é que as avaliações continuam a desconsiderar, na realidade, o avaliado, as condições em que ele se forma e é avaliado e a produção de sua profissionalização, entendida como processo de articulação entre sujeito-profissão, com conhecimentos da área de Educação e, de forma complementar, como os processos atuam na dinâmica social, para (re) orientar a formação e a avaliação. Os aspetos a problematizar, no desenvolvimento de processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, são as suas finalidades e a funcionalidade dos seus resultados. Sendo a avaliação do desempenho docente um dos elementos integrantes da avaliação da escola, a análise do trabalho escolar articula com as políticas educacionais implementadas.

Em conclusão, impõe-se a sistematização de procedimentos de avaliação de diferentes instâncias dos sistemas educacionais e tanto dos seus dos seus profissionais, como das escolas e dos seus alunos. Parece indubitável ser necessário avaliar habilidades, atitudes, características dos processos, efetividade dos recursos e influência dos contextos organizativos e ambientais. Por isso, é também fundamental avaliar os modelos de avaliação do desempenho docente para realmente responder à necessidade e ambição de melhoria da escola, do sucesso dos alunos e de programas ou projetos. De acordo com Fernandes & Caetano (2007), a avaliação do desempenho é “um sistema formal e sistemático que permite apreciar o trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização” (*ibidem*, p.360). Assim, os três componentes principais devem ser considerados (e avaliados) na avaliação são: (1) *o plano dos objetivos* com três categorias: o desenvolvimento organizacional, nomeadamente as necessidades de formação; o desenvolvimento individual, com *feedback* acerca

do desempenho; a gestão das recompensas ou de promoções e/ou de salário (Caetano, 1997); (2) *o plano dos instrumentos* com abordagens centradas na personalidade, com recurso a escalas gráficas (nos comportamentos, através de incidentes críticos, escalas de escolha forçada, escalas ancoradas em comportamentos); e (3) *o plano dos procedimentos* como fonte de avaliação, na formação dos intervenientes, no processo de avaliação e no *feedback* dado ao trabalhador sobre o seu desempenho (Fernandes & Caetano, 2007, p.363-370).

Para que haja uma avaliação séria é necessária a recolha de informações para se fazerem juízos de valor, regidos por princípios de validade, participação e ética. Segundo Tardif e Faucher (2010), o National Research Council faz referência a três itens essenciais na área da avaliação: (1) *a cognição*, porque quanto maior forem os contextos de profissionalização, maior será o nível de competências da pessoa, com possibilidade de evolução ao nível das competências: “trata-se de um modelo único de desenvolvimento para cada competência, que deve especificar claramente os critérios que permitem determinar exactamente a passagem de cada fase e a realização de cada nível” (Tardif & Faucher, 2010, p.37); (2) *a observação*, que se refere a instrumentos, utensílios e outras provas objetivas que comprovem a aquisição de conhecimentos; e (3) *a interpretação*, que remete para os critérios que analisam as provas recolhidas (Tardif & Faucher, 2010).

Se as críticas à pressão exercida pelas avaliações questionam os sistemas de avaliação, a medição da eficácia do treino e os regulamentos para a melhoria dos modelos de avaliação (Baillat, De Ketele, Paquay & Thélot, 2008), a abordagem de competências alastra gradualmente ao sistema de ensino e aos professores, gerando novos desafios. Esta duplicidade conduz a novos cargos que exigem saber, incluem pesquisa e ação, cujo apoio urge ser pensado (Solomon & Podursky, 2001), ou seja, mais apoio aos sistemas educativos pela sociedade, em geral, e pelos sistemas políticos, em particular. Os procedimentos da avaliação dos professores dão ênfase às competências profissionais. No entanto, é de sublinhar que a cultura profissional e o nível de integração da identidade profissional, dois parâmetros muitas vezes ignorados, participam da avaliação de desempenho docente (Tardif et al., 2010).

Outro ponto fundamental nesta matéria é a sua ponderação e codificação. As avaliações devem ser ponderadas umas em relação às outras. A codificação é um processo metódico e rigoroso, devidamente ordenado, que passa por “Um calendário de todo o processo de avaliação, sem descurar os documentos a serem apresentados; Um referencial explícito de competências; “provas” que servirão de base para a avaliação; procedimentos para a comunicação dos resultados da avaliação; possibilidades de recurso dos professores se acharem que o processo de avaliação não terá permitido avaliar a sua profissionalidade de uma maneira válida e justa” (Tardif et al., 2010, p.47). Na codificação resumem-se os procedimentos que a avaliação deve ter, para que os implicados possam inteirar-se e integrar-se nela.

A avaliação do desempenho docente não é um conceito consensual nem terminado. Resulta de uma análise e de uma construção sincrónica, apreendida e percebida pelo docente, considerada

representativa da realidade. Torrecilla (2007) adverte que essa falta de consensualidade poderá ter consequências-problemas na sua aplicação, principalmente se não for transparente e tecnicamente impecável, porque pode, caso contrário, não ter credibilidade. Gómez (2007), por sua vez, alerta ainda para a necessidade de reconhecer que a avaliação docente, por si só, não ser capaz de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Emerge apenas como um instrumento que retroalimenta os professores, desvelando a qualidade do seu desempenho e estimulando o seu desenvolvimento profissional. Mas, ao assumir o seu trabalho com mais profissionalismo, os docentes poderão promover estratégias mais adequadas para que seus alunos aprendam mais e melhor.

“A avaliação do desempenho dos professores e a avaliação do mérito continuam na ordem do dia. A forma como esta associação é promovida e percebida pelos professores envolvidos na avaliação do desempenho condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado pela escola. É por isso, importante contrastar a perspectiva laboral e a perspectiva profissional da avaliação dos professores, tal como contrapor a avaliação de desempenho e a avaliação para progresso/avaliação de mérito. Para isso, há que trazer para a reflexão e o debate da avaliação a condição de professor e o seu desenvolvimento profissional, construindo uma epistemologia da prática docente alicerçada numa perspectiva profissional.” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p.126)

Além disso, a avaliação de desempenho predominante no sistema educativo português sobrevaloriza a dimensão racional, relegando para segundo plano, ou até ignorando, os sentimentos e emoções dos atores envolvidos. Pereira (2011, p.42-43) considera-a “uma atividade realizada a frio”, isto é, “uma prática de medida pura do objeto em avaliação, sendo, como tal, concebida como produto da atividade racional dos avaliadores implicados”, ignorando que “os fatores emocionais interagem sempre e de forma poderosa com a dimensão racional” e colocando em causa a neutralidade e objetividade do processo avaliativo. Sugere uma “avaliação a quente”, num processo avaliativo não circunscrito exclusivamente à atividade racional, “não podendo, por isso mesmo, ser considerado objetivo” (Pereira, 2011, p.42-43).

Trata-se de um processo de avaliação não alheado da diversidade de procedimentos e compatível com a tranquilidade necessária ao ensino-aprendizagem e decorrente do sentido de cumprimento rigoroso do dever formal, sem angústia sobre a avaliação certificativa e sem o sentimento de impotência da objetividade, perante o poder das emoções. Em prol da credibilidade e confiança no processo avaliativo, capaz de fortalecer efetivamente os processos educativos e o desenvolvimento dos profissionais docentes. Só assim permitirá uma tomada de consciência, por parte de cada um, da forma como as suas funções são exercidas, contribuindo para que o professor se assuma como profissional responsável, capaz de compreender as especificidades e complexidades da sua profissão e reforçar a sua intervenção pública.

Neste contexto, é de vincar que a avaliação pressupõe sempre uma postura de reconhecimento, em que a pessoa é considerada num “pólo de excelência num domínio específico” (De Ketele, 2010, p.25), ainda pouco valorizado ou reconhecido pela sociedade atual. O reconhecimento de um dado pólo de excelência pressupõe a existência de um sistema, que age em conjunto, num dado contexto, que confronta os “efeitos das práticas” com os “resultados esperados” e implica uma postura de reflexão para se reconhecer progressão no trabalho, de acordo com o que é esperado. De Ketele (2010) considera que, na postura de reconhecimento, o professor avaliador como um “amigo crítico” que tece críticas de forma construtiva, para que o avaliado possa melhorar e desenvolver as suas práticas. Portanto, a postura de reconhecimento centra a sua atenção nos efeitos das práticas. Neste estudo, a avaliação é considerada como um campo de escolhas, com a inerente construção de referenciais metodológicos e instrumentais, e abordagens não confinadas a avaliar exatamente resultados, mas inclusivas da compreensão dos processos geradores deles, em contexto. Na verdade, para a construção de um julgamento profissional com avaliação de triangulação conceptual e metodológica (Allal & Lopez, 2014) ganham relevo os professores, enquanto atores do seu desenvolvimento profissional, com o seu posicionamento e modos particulares de ação, pelos quais optam, em várias situações (Mayen & Vanhulle, 2010). Na avaliação do desempenho docente existem conceitos fundamentais em permanente interação, nomeadamente, o da prestação de contas, o do desenvolvimento profissional e o da supervisão pedagógica.

“Em qualquer sistema de avaliação há pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma, mais associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contratual, não impositiva, entre avaliador e avaliado. Será uma avaliação contextualizada que incentiva os professores a apreciarem criticamente o seu próprio trabalho; ou seja, a produzirem uma auto-avaliação do seu desempenho. A outra lógica está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso, a avaliação terá uma natureza sumativa, orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objectivos mensuráveis e quantificáveis” (Fernandes, 2009, p.22)

A prestação de contas é importante para esclarecer o que se faz atualmente nas escolas. É essencial que se realize com rigor, no processo de avaliação, mas que não se resuma ao mero controlo burocrático. Portanto, não “deixar que a avaliação banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e melhoria” (Fernandes, 2009, p.21). Mas pode conceber-se a prestação de contas conciliável com o desenvolvimento profissional. Associa-se a ele quando, por exemplo, o docente se desenvolve profissionalmente. Evolui, progride, obtém formação e aplica-a, beneficiando alunos, a escola e a sua própria carreira profissional. E comprova aos seus superiores o seu desenvolvimento profissional quando, no final do ano, entrega às entidades responsáveis, o

seu relatório-portefólio de avaliação de desempenho anual ou o plano curricular de turma, documentos que repercutem o seu desenvolvimento profissional, ao longo daquele ano letivo. Se o professor se dispõe a frequentar uma ação de formação realiza, em potência, aprendizagens.

Falta é avaliar a sua aplicação na ação prática do ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de interação entre avaliação de desempenho e a formação profissional. Logo, essencialmente, a avaliação deve ser entendida como um meio de desenvolvimento profissional e pessoal, partindo do indivíduo como ponto-chave para a melhoria das suas práticas de ensino. Desenvolver-se com objetivos cujos princípios colocam ênfase na responsabilização, através da qual o professor passa a ser olhado criticamente pelo seu desempenho, não parece construtivo. Centrando-se no desenvolvimento profissional, a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, e no desenvolvimento organizacional, no qual a avaliação se encontra interiorizada na organização escolar e se encontra alinhada com a (auto) formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente.

“a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Flores & Pacheco, 1999, p.167). Um “pressuposto fundamental para a dignificação da carreira, razão pela qual surge também ligada à formação contínua, mormente pela obrigatoriedade de o docente apresentar documentação relativa à certificação das acções de formação ou, caso não as tenha realizado, justificar os motivos dessa situação” (Flores & Pacheco, 1999, p.186). “a avaliação coloca-se ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional, enquanto empreendimento colectivo, interactivo, onde as oportunidades de partilha, e reflexão abarcam os sucessos e os insucessos” (Flores et al cit. por Vieira & Moreira, 2011, p.22).

“o desenvolvimento profissional, que é reforçado no modelo de avaliação (...), passa por tornar os professores mais capazes de ensinar, o que consubstancia, sobretudo, na formação acrescida em competências consideradas cruciais para concretizar os grandes objectivos do sistema educativo” (Viegas, 2009, p.187)

Segundo Campos (2007), o desenvolvimento da profissão docente necessita de atores setoriais com alianças e estratégias intersectoriais. A avaliação de desempenho e a carreira docente são fundamentais como parte de uma proposta e de um desafio maior (*ibidem*, p.16), dado que a avaliação do desempenho docente, no âmbito de distinção na carreira, se associa à formação contínua e ao desenvolvimento do desempenho profissional. E é fundamental o desenvolvimento profissional na docência, para que haja evolução. Advoga-se que a avaliação do desempenho docente pode responder a diferentes finalidades, mas a sua incorporação nas práticas pedagógicas correntes deve incentivar principalmente o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para melhorar o ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens. Neste sentido, a avaliação dos

professores deve potenciar e credibilizar as suas competências científicas, pedagógicas e profissionais, através de processos sistemáticos e deliberados de regulação e de melhoria do ensino. O conhecimento profissional dos professores, marcado pela sua ação reflexiva e experiencial, promotor da excelência na sua prática de ensino, depende do conteúdo do conhecimento prático, dos contextos em que é aprendido, dos fins que serve e da sua avaliação, reflexão e renovação.

No processo de avaliação de desempenho docente, salienta-se a entrevista individual, onde o professor avaliado toma contacto com as observações do professor avaliador e ambos debatem estratégias de melhoria (e necessidades de formação personalizadas do avaliado). Devem promover-se formas de articulação com o conhecimento teórico-académico e sujeitar os saberes práticos ao diálogo, crítica e avaliação, levando o docente a construir representações e esquemas abstratos da experiência, para elaborar estratégias inovadoras, numa atitude formativa e formadora. Neste contexto, o desenvolvimento profissional tem como objetivos desenvolver e aprofundar o espírito de equipa entepares, ultrapassar as suas dificuldades, potenciar qualidades docentes e contribuir para a melhoria da escola.

“a avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar” (Fernandes, 2009, p.20). Paralelamente, “o sistema de avaliação de professores deve ter em conta quer a complexidade dos contextos escolares, quer a multidimensionalidade da natureza do processo de ensino aprendizagem” (Flores et al., 1999, p.168). “só o docente que investe no seu desenvolvimento profissional, e que para isso tem que ser apoiado pelas organizações centrais e/ou pela organização – escola, é que se tornará crítico, reflexivo, com capacidade do uso do juízo discricionário e, conseqüentemente, terá o impacto desejado nos seus alunos, promovendo a melhoria das suas aprendizagens [...] o desenvolvimento profissional tem subjacente a negação de práticas individualistas e celulares, ocorrendo antes num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, motivando os docentes para o seu empenho que terá como consequência o empenho dos alunos” (Costa, Ventura, Barreira, Machado & Leal, 2010, p. 7-8)

A interseção entre o profissional docente, os discentes e a organização para a qual trabalha é fundamental na avaliação do desempenho docente. Segundo Guerra (2002), a avaliação dos professores deve ser tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, indissociável delas, e encarada numa perspetiva de aprendizagem e de desenvolvimento (“utopia transformadora”), o que acarreta, inevitavelmente, visões subversivas para a escola (*ibidem*, p.49). O sucesso da avaliação do desempenho docente não depende só do processo avaliativo, pois outras variáveis concorrem, positiva ou negativamente, para o seu êxito, como é o caso da cultura da escola e de sala de aula, as posturas individuais e coletivas quanto à aprendizagem e a influência dos pares profissionais, entre outras.

“promover o desenvolvimento profissional requer atenção ao modo como as crenças e os

conhecimentos são construídos em contextos colaborativos de aprendizagem; a aprendizagem e o ensino da auto-regulação são actividades activas e reflectidas; a promoção da auto-reflexão no ensino e na aprendizagem torna-se um objectivo muito importante para o desenvolvimento profissional” (Cadónio & Simão, 2010, p.106)

Apesar da sua complexidade, considera-se a avaliação uma “parte inevitável de todo o empreendimento humano” (Rodrigues, 1999, p.18), por ser “das actividades fundamentais de todos os serviços profissionais” (Stufflebeam & Skinfeld 1989, p.17), que “tem vindo a assumir uma importância crescente nos mais variados domínios da sociedade” (Simões, 2000, p.7) como poderosa ferramenta de gestão, proporcionando dados para a melhoria e o desenvolvimento das práticas, a planificação de estratégias e a fundamentação de tomadas de decisão em todos os domínios.

“introduz mecanismos de organização da informação sobre aspectos ou sectores específicos de uma organização ou área de actividade, que têm como consequência promover um olhar sobre si mesma, procurar uma explicação, um sentido para a acção empreendida, melhorar os resultados ou a sua eficácia.” (Clímaco, 2000, p.5)

De acordo com o relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho associadas ao CCAP (2009), “a observação da prática docente deveria constituir, nos termos da própria legislação e de acordo com quadros teóricos de avaliação profissional, um dos momentos de um processo superviso-avaliativo que incluisse interacção e acompanhamento, e não a mera utilização burocrática de uma ficha de registo” (*ibidem*, p. 24). Vieira e Moreira (2011, p. 16) salientam que no “caso da avaliação do desempenho nas escolas, e tratando-se de uma avaliação interpares, parece justificar-se o recurso ao estilo não directivo da supervisão, onde predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, embora possam ocorrer as restantes, nomeadamente em situações em que o professor necessite de maior apoio ou orientação”. Recorde-se que os estilos supervisivos podem ser não directivos (presta-se atenção, clarifica-se, encoraja-se e serve-se de espelho); colaborativo (serve-se de espelho, opina-se, ajuda-se a encontrar soluções e negocea-se); e directivo (orienta-se e dirige-se, estabelecendo critérios e metas). Em suma, a avaliação e a supervisão caminham de mãos dadas, no sentido do desenvolvimento profissional. O professor avaliador tem de ser um supervisor, pois atualmente espera-se “que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131).

“o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de

ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.” (Alarcão & Tavares, cit. por Parente, 2009)

O conceito de supervisão clínica parece indispensável ao trabalho do professor avaliador. A aula é um campo experimental (visão clínica), onde supervisor-docente e professor-avaliado, em trabalho colaborativo, através de uma avaliação que se quer formativa, observam e recolhem dados para uma análise conjunta, com vista à superação das vulnerabilidades, para a requalificação das práticas (Alarcão & Tavares cit. por Parente, 2009).

“actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança.” (Goldhammer & Cogan, 1987, p.137)

Nolan e Hoover (2005), no entanto, consideram as atividades de avaliação docente e de supervisão em dimensões distintas. As finalidades são diferentes, na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência. Claramente, o desenvolvimento profissional do professor visa constituir-se enquanto processo de crescimento e de desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional, ao passo que a avaliação procura certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão da sua carreira. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e, consequentemente, o modo como o professor encara ambos os processos. Habitualmente, as pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas atividades. Mas a legislação atribui à mesma pessoa essas funções.

Nolan e Hoover (2005) distinguem supervisão de avaliação. A supervisão pretende promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho; reconhece a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar, mas o seu âmbito é mais restrito, com enfoque na recolha de dados individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais, e valorização da competência profissional partilhada e mutuamente reconhecida; a relação professor-supervisor é colegial, ‘reciprocidade orgânica’ (com respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança) e a perspetiva do professor sobre o processo é a de uma oportunidade para correr riscos e experimentar. Distintamente, a avaliação visa formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor; destaca o direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores, possui um âmbito mais alargado (juízo globalizante) e baseia-se em critérios standardizados; o avaliador é

certificado pelo Estado/escola e a relação professor-avaliador é hierarquizada, com um grau razoável de distância, de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível. A perspectiva do professor sobre o processo é a de desempenho máximo a mostrar ao avaliador.

Neste trabalho de investigação, considera-se de grande relevância o processo supervisor na construção, no desenvolvimento e na avaliação dos professores como aprendentes, colaborativos e reflexivos. Assim, defende-se que, se vividas positiva e construtivamente, a supervisão e a avaliação do desempenho docente, ligadas à aprendizagem e à melhoria das práticas ao longo da vida, podem contribuir para o crescimento pessoal e profissional do docente e, conseqüentemente, para a qualidade da Educação. A avaliação de desempenho implica supervisão pedagógica, em processos de apoio e regulação do ensino-aprendizagem, de reflexão-investigação sobre a ação educativa, de mudança-melhoria de práticas pedagógicas e didáticas, sem funções inspetivas, mas com dimensões formativas e de desenvolvimento e aprendizagem dos avaliadores e avaliados, e até da própria instituição escola.

“os supervisores [...] têm de reconhecer o pensamento institucional e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação, monitorização.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 149)

Em síntese, e como corolário, o professor avaliador é aqui entendido como um investigador na situação de trabalho, que analisa, toma decisões e fundamenta-as, reflete sobre os resultados com o avaliado e ajuda-o a ser estudante do seu próprio desempenho, apoiando-o como professor reflexivo e revelando-se, ele próprio, um. Forma e é formado em contexto. Conduz o avaliado a questionar-se, guiando-o, numa perspectiva construtiva de avaliação, com pendor formativo (percurso de ação- investigação-reflexão- ação). A capacidade de observar e analisar as situações, sempre singulares, com presença de espírito e máxima atenção, exige ao professor avaliador observar aulas, reunir e analisar experiências, discutir e apoiar o percurso e o trabalho docente dos seus pares, o que exige quadros teóricos sólidos para interpretar o observado, analisar, corrigir e/ou sugerir alternativas de ação e/ou ensinar para aplicar na ação.

O professor avaliador funciona como um supervisor e um “amigo crítico”, que fornece pontos de vista alternativos e ajuda a ver de novo aquilo que é familiar (Swaffield, 2003). Ao procurar empatia com as lideranças, o avaliador compreende a expressão das preocupações nas reuniões, faz a mediação entre imperativos nacionais e circunstâncias específicas da escola e usa como estratégias: construir relações, ouvir oposições, lidar com a diferença e negociar, partindo de uma consideração incondicional positiva, relativamente a todos os atores da organização educativa, motivando e desafiando (*ibidem*, p.15-19). É por isso fundamental que seja definido um perfil de professor avaliador, adequado aos contextos de ação e respeitando as diferentes funções do seu desempenho profissional, sem omitir a importância da vertente científica, nas áreas tanto pedagógica como do conteúdo lecionado. Igualmente pertinente será o reconhecimento da

competência dos avaliadores, com formação especializada para avaliar os seus pares. Parece essencial identificar percursos formativos de professores avaliadores e núcleos aglutinadores de sentido formativo, que emergem como organizadores da mudança, ocorrida e identificada pelos professores avaliadores, nomeadamente nas áreas e modalidades em que a avaliação do desempenho docente se tem concretizado. A supervisão no processo de avaliação do desempenho é aqui entendida num contexto escolar construtivo, com valores fundamentais “para uma supervisão valorativa dos percursos individuais” (Graça et al., 2011, p.56).

Um “clima organizacional de abertura e de liderança que tem por base um modelo de comunicação ameno e direto entre avaliador e avaliado, assente em relações profissionais de confiança, credibilidade e respeito” (Graça et al., 2011, p.56)

Ao enfatizar a visão transformadora da supervisão pedagógica releva-se o valor da supervisão como par da avaliação. O problema é que “no contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação” (Swaffield, 2003, p.8).

Mas “a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu (des)compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação” (Vieira & Moreira, 2011, p.9)

O docente, ao autoavaliar-se, está simultaneamente a supervisionar-se, o que permite a própria reflexão sobre as suas práticas. Com consciência daquilo que faz e do que pode fazer, abre-se espaço para a supervisão dialogada e crítica, entre supervisor e supervisionado.

“a necessidade da supervisão não decorre da avaliação do desempenho, constituindo um imperativo da acção profissional consciente e deliberada. No quadro de avaliação do desempenho, a auto-avaliação pode representar a estratégia básica de auto-avaliação e de formas de supervisão externa, embora estas possam contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica” (Vieira & Moreira, 2011, p.11)

Também a eco avaliação é preponderante para a melhoria das práticas docentes. A avaliação, de natureza interativa e recíproca entre trabalho-ensino, associa-se às perspetivas de contexto de trabalho e de contexto de ensino, que remetem, respetivamente, para aspetos relacionados com o tempo, recursos, liderança e questões associadas às culturas docentes, nomeadamente a cultura profissional colaborativa. As tarefas são esquemas mediadores da interação entre pessoas-meio ambiente, que devem ser avaliadas, porque permitem perceber como os saberes da experiência se

estruturam, em torno de acontecimentos de ensino significativos, nas rotinas ou em programas de ação, possibilitando a sua melhoria.

“O cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder político e uma capacidade de mudança coletiva” (Gutiérrez, 2002, p.15)

A eco pedagogia, expressão cunhada por Francisco Gutiérrez no início dos anos 90, remete para uma pedagogia promotora da aprendizagem do sentido das coisas, a partir da vida cotidiana. Ganha o sentido de “avaliação em contexto e em referência a ele”, de acordo com o ambiente em que as tarefas são desenvolvidas, bem como a avaliação que, nessa ação local, se faz do próprio professor. Importa olhar-se em interconexão com o mundo circundante e avaliar-se nessa ótica.

“A ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pense a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento” (Gadotti, 2000, p.82). “(...) a autoformação [...] o prefixo “auto” não tem sido possível senão ligando-o a indicadores de outros pólos de formação: hetero e eco, o primeiro, os que representam o pólo social; eco – que quer dar conta da influência formadora ou deformadora do meio ambiente material não humano; trans - enfim, que quer aproximar as transações unificadoras e transformadoras entre, com e além desses três pólos.” (Pineau, 2005, p.14)

Para o Estado, “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Art. 23.º, ponto 1 e 2 do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.). Se a avaliação se assume como uma mais-valia na melhoria das aprendizagens, na prossecução do sucesso escolar e no desenvolvimento profissional dos docentes, tem sido frequentemente usada para legitimar medidas políticas e convencer sobre a consecução dos objetivos publicamente assumidos (redução do insucesso e decréscimo dos níveis de abandono escolares). No entanto, o ministério da Educação tentou clarificar os propósitos da avaliação, com orientações sobre ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo verificando de que forma o currículo está (ou não) a ser cumprido.

Os objetivos da avaliação do desempenho docente revelam essa dupla faceta. Recolhem dados para sustentar decisões sobre o desenvolvimento profissional, numa perspetiva formativa e de melhoria do ensino, mas monitorizam o sistema educativo e a gestão das carreiras profissionais, evidenciando a componente sumativa e de prestação de contas, numa escola em que se pretende a

valorização da formação e da inclusão, em rutura com a mera transmissão de conhecimentos.

Mas “a avaliação tem, então, de valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino, e tem de estar na base da criação de condições para que o aluno e aluna aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros” (Leite & Fernandes, 2002, p.11)

Tanto no que respeita aos alunos como aos professores, a avaliação deve ser encarada como reguladora e organizadora, assegurando o correto funcionamento da organização-escola. “A avaliação tem aqui, essencialmente, um papel de controlo das etapas e dos procedimentos de formação, tanto ao nível da actividade dos professores, como da dos alunos” (Leite & Fernandes, 2002, p.39). Tem como prioridades a monitorização do desempenho dos diversos intervenientes, no processo educativo, e a aferição da qualidade global do sistema educativo. É tão pertinente avaliar com rigor o que os alunos sabem, como a qualidade do trabalho dos professores e o seu desempenho, como a sua contribuição para o sucesso educativo dos discentes e para a qualidade da instituição. Mas falta resolver um condicionalismo de ordem organizacional nas escolas: a criação de uma cultura de avaliação, a sua manutenção e reforço.

A “mudança das normas e dos valores organizacionais, criando e sustentando uma cultura de avaliação (...) não só estabelecer as condições que possibilitem a avaliação dos professores (uma comunicação aberta e confiante) mas, também, desenvolver estratégias e processos que alimentem e fortifiquem esse desígnio.” (McLaughlin & Pfeifer cit. por Simões, 2000, p.26)

2. Modelos e instrumentos

Hadji (1994, p.149) chama “intenções dominantes” aos modelos de avaliação, uma resposta às intenções que presidem à avaliação. Simões (2000) entende os propósitos previamente definidos como determinantes tanto do objeto como do modelo de avaliação. Como são múltiplos os modelos de avaliação, destacam-se, nesta investigação, três deles: o de responsabilização, o de desenvolvimento profissional e o misto.

O modelo de responsabilização é “um instrumento que visa medir os desempenhos dos professores e possui características, sobretudo sumativas, em que a pontuação atingida pelo avaliado serve para posicionar numa escala de avaliação” (Graça et al., 2011, p.23). O processo apresenta quatro ou cinco etapas de avaliação: (1) o avaliador-sénior, com experiência profissional superior ao avaliado, e o avaliado reúnem e definem em que domínios incidirá a avaliação, segundo o serviço distribuído ao avaliado. (2) é recolhida a informação, “o que pressupõe o acompanhamento do trabalho que o professor desenvolve” (Graça et al., 2011, p.23). (3) são comparados os índices de desempenho do professor avaliado e os estabelecidos pela escola. (4) após um resultado no

processo, avaliador e avaliado reúnem para que o avaliador preste *feedback* sobre o desempenho do avaliado, devendo “ser reconhecidos os aspectos positivos do desempenho e, se necessário, sugeridos os domínios em que é necessário melhorar” (Graça et al., 2011, p.23). (5) neste último caso, pode ser elaborado “um plano de melhoria e procedimentos de acompanhamento e monitorização dos progressos do professor avaliado” (Graça et al., 2011, p. 23).

O modelo de desenvolvimento profissional tem como objetivo essencial desenvolver o docente profissionalmente. O avaliador pertence a um “painel de professores que tem a seu cargo a função de coordenação dos diferentes grupos disciplinares, não havendo necessidade da figura do professor sénior” (Graça et al., 2011, p. 24) e avalia anual ou periodicamente, dependendo das avaliações anteriores. O avaliador assume uma postura de parceiro e colaborador (não de examinador-observador), percorrendo três etapas: entrevista prévia, recolha de informação e entrevista. O resultado da avaliação é descritivo e desvaloriza-se a sua componente quantitativa.

É fundamental “poder assegurar ao professor feedback sobre o seu desempenho, assim como o seu contributo para a escola, e resultaria numa avaliação estritamente qualitativa (i. e. sem qualquer classificação quantitativa) e na elaboração de um plano de desenvolvimento profissional, que passariam a integrar os registos profissionais do professor” (Amelsvoort et al., 2009, p.3). “os resultados da avaliação para a progressão na carreira podem disponibilizar informação para o plano de desenvolvimento profissional de cada professor e fornecer um feedback útil para a melhoria dos processos de avaliação para o desenvolvimento” (Amelsvoort et al., 2009, p.4)

O modelo misto “procura, por um lado, privilegiar a qualidade do desempenho do professor e, por outro, garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional do docente, ao longo da sua carreira” (Graça et al., 2011, p. 24). Os momentos de avaliação surgem, de acordo com o modelo de responsabilização e o modelo de desenvolvimento profissional, intercaladamente. Este modelo não sobrecarrega o avaliador sénior e constrói, paralelamente, uma “cultura colaborativa de desenvolvimento profissional” (Graça et al., 2011, p. 24). Segundo Machado (2009, p.51), os modelos de avaliação apontam para três princípios: a) *a abstração*, pois há “construções abstractas, sem conteúdo normativo explícito”, para mostrar “a maneira como um avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação.” (Madaus & Kellaghan cit. por Machado, 2009, p.51); b) *a polissemia*, dado que os modelos adquirem um significado diferente de acordo com o campo epistemológico em que se situam, isto é, “a palavra modelo surge como uma construção figurada da própria realidade.” (Machado, 2009, p.51); e c) *a regulamentação*, já que os modelos funcionam como padrão, que apontam implicitamente para “opções axiológicas, políticas e epistemológicas” (Bonniol & Vial cit. por Machado, 2009, p.51).

“pensar em um modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes.” (Bonniol

Entre os inúmeros modelos de avaliação do desempenho preconizados na literatura, destacam-se três, considerados mais pertinentes para a construção do quadro de referência desta investigação: o de Veloz (2000), o de Sanches (2008) e o de Danielson e McGreal (2000).

Veloz (2000) baseia-se nas dimensões orientadoras do ato avaliativo para sistematizar quatro modelos de avaliação de desempenho docente, de acordo com a sua centralidade: (1) no comportamento do professor na sala de aula, incidindo a avaliação nos comportamentos eficazes do professor, no que respeita à sua capacidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem. A observação e respetivos registos têm maior relevo, mas discute-se a questão da subjetividade quando a observação é realizada apenas em função das conceções que o observador tem sobre o ensino. (2) no perfil do professor de acordo com a sua adequação às competências e características previamente definidas (professor ideal), a partir das conceções que os alunos, os pais, os professores e os dirigentes têm do que é “ser um bom professor”, relacionadas com o sucesso dos alunos (considerada uma vantagem), mas com a desvantagem de ser definido um perfil inatingível ou até sem relação direta com o sucesso dos alunos. (3) na prática reflexiva, baseado na reflexão sobre as ações desenvolvidas (Schon, 1983), para apurar êxitos, fracassos ou aspetos a alterar. Para tal, emitem-se juízos de valor. Pretende promover o desenvolvimento profissional dos docentes e controlar a tomada de decisões sobre afastamentos e/ou promoções. (4) nos resultados obtidos, no produto, em que o único responsável pelo sucesso dos alunos é o professor. Pretende avaliar o seu desempenho em função dos resultados, com o risco de serem descurados aspetos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, podendo diminuir-se a qualidade do ensino.

Sanches (2008) caracterizou a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em países da América e Europa, particularmente no âmbito das funções a que se destina, identificando cinco modelos de avaliação de desempenho docente: (1) *autoavaliação*, feita de forma sistemática, em articulação com a avaliação da escola e sem recurso a avaliação externa (Finlândia); (2) *casuística*, realizada com uma entidade externa e apenas em circunstâncias especiais como a seleção de candidatos (em Espanha e Itália); (3) *desenvolvimento profissional*, realizada por uma entidade externa, anualmente, articulando o desempenho do professor e os resultados dos alunos, sugerindo melhorias e planos de formação profissional (na Califórnia); (4) *incremento salarial*, realizada periodicamente por uma entidade externa com o intuito de promover aumentos salariais, em função da classificação obtida (no Chile e Roménia); (5) *subida de escalão com incremento salarial*, realizada sistematicamente por uma entidade externa, para determinar subidas na carreira, afastamento do serviço ou necessidade de desenvolvimento profissional (na Colômbia e Reino Unido).

No que respeita concretamente à operacionalização de um modelo que conjuga as duas finalidades tão distintas, mas privilegia a finalidade formativa, Danielson e McGreal (2000) apresentam um

modelo para a avaliação de professores experientes: (1) o professor participa na definição do referente, objetivos prioritários, critérios, indicadores e procedimentos, no quadro de um contrato personalizado de avaliação, onde a avaliação sumativa é sempre precedida de várias avaliações formativas, que integram elementos da autoavaliação. Em princípio, quem supervisiona o período formativo não é o mesmo que depois avalia. (2) as funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e na pessoa do agente, o que viabiliza a separação entre os atos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e atos de apoio à melhoria do ensino ou à motivação do professor, uma vez que a mesma pessoa apoiar e julgar não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (Dunlap & Goldman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Nolan & Hoover, 2005). (3) o modelo aponta para duas vertentes: a) a avaliação formativa, num período de três anos, em que o professor se autoavalia, identificando áreas de formação de maior necessidade, concebe um plano de desenvolvimento autodirigido e evidencia e analisa as aprendizagens dos alunos, desenvolvendo trabalho com os colegas; b) a avaliação sumativa, no período de um ano, em que o avaliado reúne com o avaliador para revisão de parâmetros e autoavaliação, identificando áreas de formação de maior necessidade; depois submete duas aulas suas a observações formais, após as quais entrega o seu portefólio; posteriormente, decorre a reunião de avaliação com o avaliador, para discussão da avaliação e dessa documentação.

Os instrumentos utilizados na e para a avaliação do desempenho docente são de enorme relevância, pois permitem ao supervisor-avaliador, após a junção de todos eles, refletir sobre como orientar o docente e mesmo avaliá-lo (nível de desempenho).

Os mais usados são: “observação de aula; entrevistas ou questionários ao docente; informações da direcção e supervisão da escola; questionários dirigidos aos alunos e/ou pais; testes e provas padronizadas; portefólio do professor; aplicação de provas de rendimento aos alunos; instrumentos de autoavaliação” (Torrecilla, 2007, p.24-25). Servem “para sistematizar e organizar a informação recolhida, que permitirá fundamentar a avaliação e tomadas de decisão no que respeita ao desenvolvimento profissional”, no entanto, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010), sugere, ainda, os portefólios, entendidos como um conjunto de trabalhos seleccionados criteriosamente e enquadrados pela reflexão que sugere o âmbito e a qualidade do desempenho docente” (Viegas, 2009, p.186)

Na avaliação do desempenho docente são fundamentais instrumentos que documentem juízos válidos e credíveis, se se revelarem úteis, precisos e transparentes, independentemente se são estabelecidos pelo ministério ou a nível local, pela escola ou agrupamento de escolas.

“no que diz respeito aos princípios para a construção de instrumentos de avaliação: seleccionar somente a informação necessária e útil; assegurar a precisão, a credibilidade e a fiabilidade dos dados; respeitar o princípio da transparência; comparar/cruzar os dados provenientes das diferentes

fontes de informação e da aplicação de diferentes métodos; e um elevado grau de ética profissional no decurso de todo o processo” (Amelsvoort et al., 2009, p.6). “todos os países que desenvolvem um sistema de avaliação utilizam um conjunto de instrumentos para obter informações sobre o desempenho docente. Em alguns casos, os instrumentos são estabelecidos em regulamento de carácter geral; em outros, cada escola ou autoridade local é quem decide sobre os instrumentos de avaliação” (Torrecilla, 2007, p.24)

Para que o processo de avaliação seja válido e credível, os instrumentos utilizados devem espelhar as mesmas características. “documentos que permitam contrastar, direta ou indirectamente, o observável com os descritores que permitem qualificar o trabalho do professor, a fim de o situar num determinado nível de desempenho” (Graça et al., 2011, p.27). Simões (2000, p.12) lembra que a avaliação “pressupõe a recolha de informação para julgar o mérito e/ou o valor do professor”. Logo, as diferentes concepções do trabalho docente ou diferentes concepções do que é ser professor “implicam modos distintos de recolha de informação e diferentes modos de emitir juízos de valor”. E essa é uma das principais dificuldades da avaliação do desempenho docente, porque condiciona a recolha e a utilização da informação para julgar o mérito e o valor de cada docente.

Paquay, Van Nieuwenhoven e Wouters (2010) apresentam abordagens apoiadas em duas vertentes, a dos instrumentos e a videográfica. Nos instrumentos, destacam o potencial do portefólio (ou “dossier de ensino”, segundo Wouters, Frenay & Noel, 2010) se refletir genuína e autenticamente a prática profissional, e o potencial da abordagem videográfica, para a avaliação da competência profissional (Dubois & Tardif, 2011). Através do portefólio profissional poderão ser indicados os pontos fortes e fracos do avaliado que toma consciência das suas lacunas e talentos, num processo de autoavaliação, “apesar de não ser explícita a referência normativa ao portefólio reflexivo, a autoavaliação ganhará mais eficácia se a ele recorrer” (Graça et al., 2011, p. 102). Neste sentido, Vieira et al. (2011) destacam a importância e diferenças entre portefólios formativos (de desenvolvimento profissional) e portefólios produto (de promoção e/ou certificação).

“os portefólios não constituem um instrumento de avaliação per si, mas desempenham um papel de suporte a uma abordagem reflexiva da prática pedagógica que é uma característica dos professores eficazes” (Amelsvoort et al, 2009, p.7)

No que concerne à observação de aulas é importante definir-se o que é que se vai observar, para posteriormente se estabelecer como se vai observar e que técnicas serão utilizadas. Segundo Gonçalves (2010), a epistemologia do observar para avaliar compreende cinco princípios e um corolário, que não devem ser descurados: (1) “a observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências e, por isso, deve ter uma função pedagógica e formativa” (Gonçalves, 2010, p.56). Ou seja, deve proporcionar a aquisição de competências, quer para quem avalia, na medida em que há uma interação de conhecimentos do avaliador para o

avaliado, quer para quem é avaliado, por reflexão sobre as suas práticas. (2) “a observação de aulas é mais do que orientar um olhar para um objecto. É necessário, para além de olhar, conseguir ver a totalidade do objecto e a sua infra-ecologia” (Gonçalves, 2010, p. 57). A infra ecologia caracteriza-se pelos contextos psicológicos e ecológicos que, de alguma forma influenciam e/ou se articulam, de modo a consentir a elaboração e revelação de comportamentos observáveis por terceiros. (3) “o acto de definir o processo de observação é, só por si, um acto que, pela sua natureza metodológica, funcional, estrutural e essencial, se torna num exercício responsabilizante de observadores e observados” (Gonçalves, 2010, p.62). A observação de aulas torna-se numa análise para a avaliação, de modo formativo e classificativo, em que os envolvidos estão integrados num combinado de causas psicológicas, ecológicas e infra ecológicas. (4) “sendo a natureza do objecto de observação multidimensional, teremos de admitir que exige estratégias metodológicas, técnicas e instrumentais múltiplas” (Gonçalves, 2010, p.63). Cada aula comporta um conjunto de comportamentos que derivam de uma ou mais causas. Para se compreender um determinado acontecimento é necessário conhecer a realidade que se observa. (5) “a condição humana dos actores do processo de observação de aulas obriga-nos à conciliação entre o que observamos directamente e as razões e significados dos comportamentos exibidos” (Gonçalves, 2010, p.67). Para avaliar o desempenho do observado é imprescindível a compreensão daquilo que se observou. Essa compreensão deve ser estabelecida entre o observador e o observado, devido às múltiplas causas que determinam cada contexto. “deve ser atribuído ao observado o primado da legitimidade explicativa das suas práticas pedagógicas e didácticas” (Gonçalves, 2010, p.69). Assim, devem existir discursos formativos entre observador e observado, de forma a aproximar o verdadeiro significado das práticas pedagógicas. Segundo Tardif et al. (2010), é necessário definir cinco aspetos, com o avaliado: 1. os momentos de observação, planificados com antecedência; 2. o número de aulas ou sessões de observação; 3. a duração de cada sessão de observação; 4. a periodicidade e continuidade das observações (contínuas ou esporádicas); e 5. o apoio da observação numa grelha (detalhada ou abrangente ou “impressionista”). Vieira et al. (2011) sintetizam as três tarefas que o ciclo de avaliação deve ter: (1) a pré-observação, (2) a observação e (3) a pós-observação. A observação de aulas resulta inevitável no processo de avaliação do desempenho docente.

“a avaliação do desempenho do professor, tanto para o desenvolvimento como para a progressão na carreira, deveria ser rigorosamente fundamentada pela observação de aulas, visto que é na sala de aula que são aplicadas e exercidas as dimensões chave do desempenho docente” (Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago, 2009, p.6). “apesar da grande utilidade da observação de aulas, a utilização deste instrumento também tem algumas limitações, na medida em que, por um lado, nem tudo poderá ser observado, desde a planificação das aulas, à preparação dos materiais didácticos, aos métodos pedagógicos e ao relacionamento com a comunidade escolar e educativa e,

por outro, levanta a problemática da subjectividade do observador” (Aguiar & Alves, 2010, p.238). “a observação é fortemente condicionada por factores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas” (Vieira et al., 2011, p.31)

De qualquer forma, apesar da imensa pertinência dos instrumentos utilizados na avaliação do desempenho docente, conclui-se que a sua centralidade reside, substancialmente, na constante reflexão e análise do docente, para a melhoria da sua ação.

“o sentido do modelo de avaliação docente não depende de questões muito técnicas, mas de uma análise constante da acção do professor conducente à construção de técnicas, mas de uma análise constante da acção da sua profissionalidade. Por isso, a avaliação do professor só se justifica institucionalmente se daí resultar uma melhoria substantiva da sua acção e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na escola e na sala de aula” (Flores et al., 1999, p.172)

3. Avaliação do desempenho docente em Portugal

3.1. Antes de 2007

Relativamente aos anos 90, Curado (2001) identificou três tipos de abordagem na avaliação de professores nas escolas (pelas Comissões de Avaliação) no período de 1992 a 1998:

- a *construtiva*, geradora de conflitos relacionados com o conteúdo dos pareceres da Comissão de Avaliação, que opina sobre o trabalho do professor (louvor ou crítica à competência e empenho do docente) e adapta a legislação centralizada às circunstâncias particulares da escola, para diferenciar os professores segundo o seu trabalho;
- a *administrativa*, em que a avaliação é uma tarefa administrativa que, sem gerar conflitos, emite pareceres idênticos sobre os professores, sem juízos de valor sobre o seu trabalho, aplicando a política sem considerar o trabalho desenvolvido pelos professores ou os níveis de reflexão e exatidão nos documentos de reflexão crítica que apresentam;
- a *cautelosa*, em que a avaliação se baseia naquilo que cada um escreve, sem juízos de valor sobre o trabalho realizado, recorrendo a critérios meramente administrativos. Geradora de conflito reduzido, aplica a política sem julgamentos acerca do trabalho dos professores avaliados, mas desenvolve mecanismos para que o processo fosse legalmente correto.

Ao analisar criticamente as práticas de avaliação, nesse modelo, Curado (2001) identifica um conjunto de seis limitações e omissões que o colocam em crise, face à sua eficácia: (1) sem observação de aulas (perda de ligação e maior distância entre retórica-ideias e prática-aulas); (2)

ausência de diferentes fontes de dados (dispensa de prova das afirmações produzidas e de reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos); (3) falta de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem (a intervenção dos avaliadores esgota-se na leitura de relatórios, sem análise ou discussão das práticas letivas); (4) ausência de diferenciação entre professores segundo o mérito (globalmente, as comissões limitam-se a atribuir a menção de “Satisfaz” a todos os professores e os que se julgavam merecedores da menção de “bom” devem apresentar um requerimento para uma avaliação especial, o que colide com a cultura docente, segundo resultados da investigação e da literatura); (5) débil conexão entre formação contínua obrigatória e planos individuais de desenvolvimento (compromete-se o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola); (6) inexistência de ações para a implementação das medidas resultantes do processo de avaliação (apenas o propósito da progressão na carreira).

Para o enquadramento do modelo de avaliação de desempenho docente, em Portugal, entre 2007-2011, importa sublinhar que, durante anos, a avaliação docente produziu ténues reflexos na progressão da carreira. As hierarquias entre professores do ensino público eram pouco visíveis. A esmagadora maioria dos professores de carreira ascendia progressivamente ao topo, de acordo com três aspetos: a antiguidade (tempo de serviço); a avaliação dos professores, em cada escalão, mediante a frequência de um número mínimo obrigatório de ações de formação contínua; e a entrega de um relatório de reflexão crítica.

“A avaliação do desempenho dos docentes passa, assim, a ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos, cujo processo, nos termos do artigo 39º dão Estatuto da Carreira Docente, deve ser objecto de diploma específico. Tal é o objecto do presente decreto regulamentar.” (Dec. Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio). “os docentes (...) são avaliados pelo conselho executivo do estabelecimento de ensino com base num relatório de actividade (documento de reflexão crítica) redigido e apresentado pelos próprios. A frequência da avaliação depende do estatuto do docente: os docentes de carreira são avaliados durante o ano lectivo em que ocorre a promoção, e os contratados são avaliados nos trinta dias anteriores ao fim do contrato.” (Erydice, 2001, p.139).

Designado entre os docentes como “Relatório de Desempenho”, referia-se ao serviço distribuído, à relação pedagógica com os alunos, ao cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares, ao desempenho de outras funções educativas (administração e gestão escolares, orientação educativa e gestão pedagógica), participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa, ações de formação frequentadas e respetivas certificações, estudos realizados e trabalhos publicados.

Um “documento de reflexão crítica da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação concluídas, nos termos do regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado, na sua versão consolidada, pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro” (Capítulo II, Artigo 5º Processo de Avaliação, do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio)

Era entregue três meses antes da data permitida para a subida de escalão na carreira docente (Capítulo II, Artigo 7º Prazos de apresentação do Documento de Reflexão Crítica do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio) e o órgão de gestão do estabelecimento de ensino em que o docente exercesse funções pronunciava-se favoravelmente (ou não), de acordo com o parecer que lhe fosse transmitido pelo respetivo órgão pedagógico (Artigo 8º Apresentação do Documento de Reflexão Crítica do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio). Este documento auto avaliativo (Capítulo II, Artigo 6º Documento de Reflexão Crítica, do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio) continha a apreciação do próprio professor sobre a sua atividade docente, desenvolvida nas componentes letiva e não letiva, considerando os efeitos previstos no ECD (artigos 10º, 39º e 82º). De acordo com a lei, a classificação indispensável ao professor para progredir na carreira era menção qualitativa de satisfaz. (Capítulo II, Artigos 8, Apreciação do Documento de Reflexão Crítica, ponto 1 e Artigo 11º Atribuição da Menção Qualitativa de Satisfaz do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio). Esse sistema de ascensão na carreira por antiguidade e por soma de créditos, resultantes da uma formação dispersa, foi muito criticado, por ser pouco significativo e pouco gratificante.

“a associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica “bancária” de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz factores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos dos docentes das escolas associadas” (Estrela, 2001, p.38)

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto preconizava que a avaliação de desempenho docente se concretizava em quatro dimensões: (1) a vertente profissional, social e ética; (2) o desenvolvimento do ensino aprendizagem, (3) a participação na escola e comunidade educativa, e (4) o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Assim, a avaliação do desempenho, considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional, deveria favorecer a participação dos atores e ser uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia das escolas. Tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresentava-se como uma oportunidade de acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento de um espírito

colaborativo (de reconhecimento e replicação de práticas), assim como de credibilização da profissão docente.

3.2. O modelo nos ensinos básico e secundário 2007 a 2011

Em 2007, ocorreu a 1ª fase de implementação do modelo, que serve de cenário contextual a este estudo. O Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril, foi alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro e pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. A adaptação foi feita também para o sistema de avaliação dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro. O argumento do Ministério da Educação para a implementação de novas medidas fundamentava-se na necessidade de mais profissionalismo, mais motivação e maior “estatuto” dos professores na sociedade. Dava-se assim início ao modelo avaliativo 2007-2011.

“É necessário, por isso, que o estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário seja, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos (...) indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento na carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva (...) A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e da promoção da auto-estima e motivação dos professores (...)” (Preâmbulo do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro, ECD)

Partindo do que havia sido criado em 2004, pelo governo social-democrata de Durão Barroso, o governo socialista de José Sócrates aprovou um novo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública. Em julho de 2007, terminaram as negociações sobre o novo Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), documento algo consensual entre sindicatos da função pública e governo. O Decreto-Lei nº 15/2007 (que contempla as alterações que foram introduzidas pelos Decretos-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro e nº 75/2010, de 23 de junho, respetivamente, a nona e a décima alterações ao Estatuto da Carreira Docente) refere o modelo de avaliação de desempenho docente.

“promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Pretende-se que “cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada (...) um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitam identificar, promover e premiar o mérito

e valorizar a actividade lectiva” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, ECD).

Neste estudo, com enfoque nos dois biénios de avaliação do desempenho docente em Portugal, entre 2007 e 2011, releva esta nova versão do Estatuto da Carreira Docente por ter introduzido alterações de base na estrutura da carreira e progressão dos docentes. O modelo de avaliação, regulado pelo Decreto-Regulamentar 2/2010, de 23 de janeiro, incide fundamentalmente sobre «vertente, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida» (Graça et al., 2011, p.25).

“a razão principal destas alterações prende-se com o aumento do nível de exigência que se coloca aos educadores, professores e escolas, o que vai ao encontro de políticas educativas internacionais. O principal objectivo deste sistema, de acordo com os normativos em vigor, é a melhoria do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos” (Costa et al., 2010, p.1)

De acordo com o relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho associadas ao CCAP (2009), esclarece duas finalidades distintas. “o desenvolvimento profissional e a classificação com vista à progressão na carreira [mas a sua] operacionalização no terreno (...) foi pesada, complicada e centrada em procedimentos de avaliação sumativa” (CCAP, 2009, p.29)

“é um modelo abrangente, inclui a maioria das vertentes do desempenho docente, recorre a uma diversidade de fontes de informação, prevê mais do que um avaliador e considera a avaliação pelos pares” (Amelsvoort et al., 2011, p.2). “estamos perante um modelo «misto», (...) uma vez que combina um propósito formativo, com um propósito sumativo” (Barreira & Rebelo cit. por Costa et al., 2010, p.8). “pretende-se, com este modelo que, no quadro da escola, os professores produzam conhecimento que permita melhorar continuamente a qualidade dos serviços prestados, devendo, por essa razão, ser entendido como um processo e não como um produto” (Viegas, 2009, p.177)

Os intervenientes que acompanhavam todo o processo de avaliação de desempenho docente eram:

1. o conselho científico para a avaliação de professores, um órgão consultivo do ministério da educação, com responsabilidade de monitorizar a aplicação do sistema;
2. a inspeção da educação;
3. uma comissão de coordenação da avaliação de desempenho;
4. o presidente do conselho executivo ou diretor;
5. o coordenador do conselho de docentes ou departamento curricular;
6. os professores (titulares ou não titulares).

A avaliação realizava-se com uma periodicidade bianual para os docentes integrados na carreira.

Para os professores em período probatório, ocorria no fim deste período e, para os professores contratados, realizava-se no final do período de vigência do contrato (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigos 5.º-6.º) e de mobilidade nos serviços (Artigos 40º ao 49º do Decreto-Lei nº

15/2007). Era exercida por dois professores avaliadores, o coordenador do departamento curricular e o diretor do agrupamento, que deveriam proceder a uma entrevista (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigo 23.º) com o avaliado, para apreciação conjunta da proposta de avaliação e para análise de uma ficha de autoavaliação.

Ao coordenador de departamento competia avaliar o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica, considerando: a preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigo 17.º).

Para avaliar a atividade docente, este avaliador observaria três aulas, por ano escolar, correspondentes a unidades didáticas diferenciadas. A atribuição de menções qualitativas (Decreto Lei n.º 15/2007, artigo 46.º, número 2) traduzia o nível de cumprimento dos objetivos definidos: - Excelente (de 9 a 10 valores); - Muito bom (de 8 a 8,9 valores); - Bom (de 6,5 a 7,9 valores); - Regular (de 5 a 6,4 valores); - Insuficiente (de 1 a 4,9 valores).

O Formulário e Relatório de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente (acompanhado dos documentos que o docente considerasse relevantes, comprovativos e de apoio à análise) indicam quatro dimensões funcionais do perfil profissional docente, obedecendo a um sistema de pontuação fixa (máximo 200 pontos) e é constituído por três partes: Parte A preenchida pelo coordenador do departamento curricular (máximo 115 pontos); Parte B preenchida pelo conselho executivo (máximo 65 pontos); Parte C, D ou E focaliza-se nas competências de lecionação (máximo 200 pontos), ou seja, 10% da classificação final do docente.

A avaliação de desempenho docente era bianual: de dois em dois anos escolares ou no final do contrato, aos professores titulares ou não e docentes em regime probatório. De destacar que são apresentados dois tipos de avaliação: autoavaliação (o professor sobre si próprio) e hetero avaliação (da responsabilidade do relator/coordenador/direção executiva).

A figura do Professor Titular (Decreto Lei n.º 200/2007, de 22 de maio) surge como nova categoria profissional hierárquica, com novas provas de ingresso na carreira docente e um novo modelo de gestão e direção escolar. Prevvia-se que o professor titular avaliasse os professores não-titulares e que fossem avaliados pelos inspetores da educação, além de se obrigar, por escrito e sob compromisso de honra, a desempenhar qualquer cargo que lhe fosse confiado. Assim, a carreira docente estruturava-se em duas categorias hierarquizadas: a de professor e a de professor titular (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, Artigo 34.º), diferenciadas pelo seu conteúdo funcional, progressão e avaliação. O primeiro concurso de provimento para a categoria de professor titular decorreu no ano letivo 2006/2007, em regime transitório, exigindo a definição das funções inerentes a cada categoria profissional: 1. à categoria de professor compete a preparação das atividades letivas, a avaliação dos alunos, o exercício de cargos, com exceção dos afetos ao professor titular, e a participação nas atividades da escola. 2. à categoria de professor titular, além das funções previstas para o professor, acrescem a coordenação pedagógica, coordenação

curricular, supervisão e apoio no período probatório. Era necessária uma classificação de “Bom” para ascender ao escalão imediatamente superior e fazer mais formação contínua. As classificações sucessivas de “Excelente” e “Muito Bom” reduziam o número de anos para ascender e escalão (prémio de mérito). As classificações sucessivas de “Excelente” reduziam o número de anos (mínimos) necessários para ser candidato ao concurso de professores titulares.

A “classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados, através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, designadamente: a) relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação; b) auto-avaliação; c) observação de aulas; d) análise de instrumentos de gestão curricular; e) materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; f) instrumentos de avaliação pedagógica; g) planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos” (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 45.º, número 3).

Assim, em 2007, as medidas de avaliação do desempenho docente surgiram em concomitância com alterações no estatuto da carreira docente, criando a figura do professor titular, com polémica sobre a hierarquização e a questão das quotas, e critérios de profissionalização. Simultaneamente, a regulamentação progressiva da avaliação dos professores não titulares orientou-se para a uma linha de seleção destes docentes pelo sistema, a par de outras medidas, num quadro demográfico de redução da população estudantil face a um sistema com um grande número de professores com vínculos precários prolongados, agora dispensáveis.

Estes aspetos economicistas e de gestão laboral, constituíram-se como fatores de alguma pressão e que introduziram algumas perversões nas medidas sobre a avaliação do desempenho docente. Aparentando um discurso de valorização dos professores e da função formativa da avaliação (A.A.V.V., 2007), na prática, foram perçecionadas pelos docentes e executadas nas escolas como medidas de seleção, numa ótica economicista, tornando a sua aplicação predominantemente tecnocrática e, em paralelo, minaram as relações pessoais e profissionais entre professores, nas escolas. As excessivas energias e tempo despendido pelos professores, para responder às exigências, desvirtuaram a avaliação do desempenho docente do melhor que poderia ter proporcionado aos professores, o seu aspeto formativo.

Mas este modelo de avaliação de desempenho docente pressupunha a enunciação por escrito dos objetivos individuais de cada professor, acerca da melhoria dos resultados escolares dos alunos, redução do abandono escolar, prestação de apoios educativos, cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído e participação e dinamização de atividades diversas (curriculares, extracurriculares e órgãos de gestão). Face às inúmeras alterações na Educação, que interferiram diretamente com todos os agentes educativos, os grandes problemas decorreram da falta de planeamento e de diálogo prévio, com quem trabalha nas escolas, quando se tomam medidas. A

avaliação dos professores esteve demasiado tempo na agenda das escolas e foi o tema mais mediático na Educação nos últimos anos e transversal a vários ministérios. O problema não esteve na recusa dos docentes face à avaliação em si, mas quanto aos moldes e critérios estipulados (por exemplo, a definição dos objetivos individuais por cada professor foi um deles).

Em 2008, a 2ª fase foi de aprofundamento do modelo. O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, especifica os objetivos da avaliação, qual o objeto e através de que processos deverá decorrer da avaliação. Neste sistema de avaliação do desempenho docente (da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) apresentavam-se como objetivos gerais a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como o fornecimento de orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, num quadro de reconhecimento do mérito e da excelência (artigo 40.º, número 2). Neste Decreto Regulamentar, a conceção de “desempenho docente” é considerada, de acordo com Alves & Machado (2008), segundo duas dimensões estruturantes: (a) uma pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos, na qual o avaliador é o Coordenador de Departamento; (b) outra organizacional, que se refere à relação do professor com a organização, na qual o avaliador é o Presidente do Conselho Executivo/ Diretor.

Esta nova abordagem não deixa de constituir uma alteração profunda com repercussões nos modos de relacionamento funcional entre professores, com reflexos no clima profissional entre os docentes de uma mesma escola. A avaliação do desempenho docente pretendia identificar o potencial de desenvolvimento profissional do docente e o diagnóstico das respetivas necessidades de formação. E apresentava como objetivos: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente e para a valorização do seu aperfeiçoamento individual; permitir inventariar necessidades de formação dos professores, bem como detetar os fatores que influenciam o seu rendimento profissional; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre professores e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (artigo 40.º, número 3).

A avaliação da componente científico-pedagógica do desempenho do professor-titular coordenador (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigo 29.º) era realizada por um Inspetor, com formação científica na área do avaliado, sendo também avaliado pelo Diretor, quanto ao desempenho das funções de coordenação e avaliação dos professores avaliados, além dos parâmetros comuns a todos os professores.

Ao diretor da escola ou do agrupamento de escolas competia avaliar: nível de assiduidade; serviço distribuído; progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo; participação no agrupamento/escola e apreciação do trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens; ações de formação contínua concluídas; exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica; dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e

inovação educativa e sua correspondente avaliação; apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida concordância do docente (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigo 18.º, números 1 e 2).

Dado o elevado número de docentes, os coordenadores de departamento puderam delegar noutros professores titulares do mesmo departamento, as suas competências de avaliador. Caso não existissem ou fossem insuficientes, seriam nomeados, em comissão de serviço, professores na categoria de professor titular. De igual forma, os presidentes dos conselhos executivos ou os diretores poderiam delegar noutros membros da direção executiva as suas funções de avaliador (Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março). Foi criada, em cada escola ou agrupamento de escolas, uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico (diretor do Agrupamento) e quatro professores-titulares do Conselho Pedagógico, com poder para substituir avaliadores ausentes (número 6, do Artigo 43.º, do Decreto Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, ECD), e emitir diretivas sobre a aplicação do sistema no agrupamento; aprovar as menções de Excelente, Muito Bom e Insuficiente; e “propor medidas de acompanhamento e correção do desempenho insuficiente; emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado”. A avaliação docente devia ser realizada por referência aos objetivos que explicavam o seu contributo para a consecução das metas da escola, definidos com referência a:

“a) a melhoria dos resultados dos alunos; b) a redução do abandono escolar; c) a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem; d) a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada; e) a relação com a comunidade; f) a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente; g) a participação e dinamização: i) de projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades dos projectos curriculares de turma; ii) de outros projectos e actividades extracurriculares.” (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, artigo 9.º).

Esses objetivos teriam por referência os objetivos e metas preconizadas no projeto educativo (PE) e no plano anual de atividades (PAA), bem como os indicadores de medida já estabelecidos pelo agrupamento quanto ao “progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar.” (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, artigos 8.º e 9.º). Este processo de avaliação concretizava-se através do preenchimento de fichas, com modelos uniformizados (Dec. Regulamentar n.º 2/2008, Artigo 35.º). As fichas de avaliação foram o documento legal de registo da avaliação final do processo de avaliação. Nelas consideram-se os parâmetros classificativos e os indicadores de classificação. A avaliação destes indicadores ou itens de avaliação era feita com menções qualitativas e classificação quantitativa. Inspirado no modelo geral adotado para todos os funcionários públicos. “a avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei

n.º 15/2007, artigo 40.º, ponto 1).

E nos princípios instruídos no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP). O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, agendava os prazos para a definição dos objetivos individuais dos professores a avaliar (10 dias úteis), para a construção de instrumentos de avaliação dos vários parâmetros classificativos (20 dias úteis), e para a adaptação dos documentos estruturantes da escola (seis meses). Contendo como princípios orientadores a melhoria dos resultados escolares, a melhoria da qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional, o modelo de avaliação do desempenho docente aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro suscitou múltiplas reações públicas de diferentes intervenientes.

No Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, por decisão do presidente do Conselho Executivo e sob proposta do Conselho Pedagógico, para efeitos de classificação, era permitido às escolas/agrupamentos de escolas “agregar, combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação” (anexo XVI, ponto 6), além da escola descrever os cinco níveis de desempenho por parâmetro classificativo (descritores). Os instrumentos de registo das observações eram normalizados, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico (Dec. Regulamentar. n.º 2/2008, artigo 6.º), de acordo com as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP).

Este órgão, criado pelo Estatuto da Carreira Docente, em janeiro de 2007, só em 5 de fevereiro de 2008 foi regulado (Dec. Regulamentar n.º 4/2008) e a sua tomada de posse ocorreu somente a 21 de abril de 2008. Era composto por professores e especialistas de reconhecido mérito que emitiram, durante todo o processo, recomendações para facilitar o trabalho das escolas na organização do processo, pareceres solicitados pelo Ministério da Educação e um relatório de monitorização do processo na rede de escolas associadas (CCAP, 2009). Os instrumentos de registo foram suporte e fundamento para o preenchimento das fichas de avaliação, sendo essenciais no processo de triangulação (listas de verificação, grelhas de observação, registos de observação naturalista, incidentes críticos, grelhas de análise documental, questionários ou inquéritos, portefólios, materiais pedagógicos elaborados, entre outros).

Este processo de avaliação compreendia: o preenchimento da ficha de autoavaliação pelo avaliado, onde era feita a apreciação pelo mesmo do seu próprio desempenho, com vista à melhoria dos objetivos definidos; o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores (coordenador do departamento e diretor); a verificação e validação das propostas de classificação pela comissão, apenas da atribuição das menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*; a realização da entrevista individual dos avaliadores com o respetivo avaliado; a reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final. As classificações de *Muito bom* e *Excelente* estavam condicionadas à fixação de percentagens máximas (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, relativo à aplicação de quotas para professores integrados na carreira docente, cuja atribuição se

traduzia numa bonificação de tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular). A atribuição de *Bom* implicava a progressão normal na carreira, enquanto a atribuição das menções de *Regular e Insuficiente* determinava que o tempo de serviço correspondente ao período em avaliação não fosse considerado para a progressão na carreira, devendo a menção ser acompanhada de proposta de formação contínua. Se a atribuição da classificação *Insuficiente* ocorresse em duas avaliações consecutivas ou interpoladas, o docente passaria ao regime de reconversão profissional. Resumindo, o modelo de avaliação revelou-se complexo, confuso e permitiu muitas injustiças. Sem contribuir para melhorar a prática pedagógica, valorizar o trabalho e a profissão, promover o trabalho de colaboração, veio fomentar conflitos e, em virtude da sua questionável exequibilidade, teve implicações negativas, na prática pedagógica e na qualidade da escola pública portuguesa. Revelou-se um esquema perverso de avaliação, que resultaria na degradação do clima de trabalho na escola, entretanto, enquanto se fragmentava e distorcia o princípio da imparcialidade. Em 2009, a 3ª fase foi de simplificação do modelo. A transformação do modelo inicial para um mais ajustado, vulgo simplex, derivou de um crescente e forte desagrado docente, que culminou com a histórica manifestação docente de 8 de março de 2008, que teve um excecional número de participantes, a qual conduziu à celebração de um memorando de entendimento entre sindicatos e ministério da educação, a 12 de abril de 2008. Acordaram-se alterações sobre procedimentos relativos à avaliação de desempenho, pela definição de um regime transitório, no ciclo de avaliação 2007-2009, através do Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

“... é facilmente compreensível que a experiência prática de implementação do modelo de avaliação dos professores revele a necessidade de introduzir algumas correcções [...], que permitam superar os problemas identificados pelos professores [...]” (Preâmbulo do Dec. Regulamentar, n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro).

Face às dúvidas não satisfeitas perante casos concretos, dificuldades organizacionais e opções discutíveis reativaram-se as contestações. As escolas reforçam a sua tomada de posição quanto à suspensão do processo e gerou-se uma nova manifestação a 8 de novembro de 2008. As negociações, iniciadas a 20 de novembro 2008, para a simplificação do processo, não evitaram a greve a 3 de dezembro 2008, com elevada adesão (90% de adesão, segundo a Fenprof em comunicado no seu site oficial). No ano letivo 2008/2009 (findo o primeiro biénio de avaliação 2007-2009), o novo procedimento de avaliação simplificado a vigorar incluía uma ficha de autoavaliação para professores que necessitavam de avaliação de desempenho para efeitos de progressão na carreira, de renovação ou celebração de novo contrato.

Os critérios dessa avaliação, pelo órgão de direção executiva, incidiram sobretudo na assiduidade, cumprimento de serviço distribuído e ações de formação contínua. Dispensava-se a observação de aulas e reduziam-se os intervenientes no processo, dos coordenadores à Inspeção. O modelo

simplex tentava resolver duas situações também muito contestadas: (1) os professores passariam a ser avaliados apenas e somente por avaliadores da mesma área disciplinar, a cargo dos coordenadores de departamento curricular; (2) os quatro critérios de avaliação de mais difícil concretização técnica foram dispensados: (a) os resultados escolares e o abandono escolar (artigo 3.º, n.º 1); (b) a observação de aulas, passando a duas, fica dependente de requerimento e é condição de acesso às classificações de mérito (artº 3.º, n.º 2); (c) para os professores que não pretendem aceder a classificações de mérito, prevalecem parâmetros de índole administrativa (nível de assiduidade, grau de cumprimento do serviço distribuído, ações de formação contínua e exercício de cargos) e os que se relacionam com o alargamento das funções do professor, no âmbito da organização (participação no agrupamento e dinamização de projetos de investigação e inovação educativa); (d) a dispensa da avaliação aos docentes que, até ao final do ano letivo de 2010/2011, estivessem em condições de requerer, nos termos legais, a aposentação e/ou a aposentação antecipada, tal como os docentes contratados em áreas vocacionais, tecnológicas e artísticas, não integradas em grupo de recrutamento. Nestes casos, são retirados critérios que integram a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que incluíam as aulas observadas.

Em 2010, a 4ª fase foi de desenvolvimento funcionalista do modelo. Numa terceira fase de implementação, a partir de 2009, o trabalho de concretização integral do modelo de avaliação foi retomado, através da publicação de três despachos:

- Despacho n.º 16872/2008 publica as fichas de avaliação previstas no artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, fixando a valoração de cada parâmetro classificativo e respetivos itens (ou sub parâmetros), desconhecida até ao momento.
- Despacho n.º 19117/2008, de organização do ano letivo, atribui recursos ao processo de avaliação (uma hora semanal para avaliação de quatro docentes), tentando resolver os argumentos de sobrecarga de trabalho.
- Despacho n.º 20131/2008 regula o número 4 do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, estabelece as percentagens máximas (quotas) para a diferenciação de desempenhos, associando-as aos resultados de cada agrupamento na avaliação externa, visando concretizar a implementação do processo.

Assim, a avaliação de professores seguia uma lógica mais funcionalista, privilegiando um maior controlo dos docentes do que a melhoria do ensino. Mas as simplificações acordadas não evitaram ainda outra greve, a 19 de janeiro de 2009, que registou uma elevada adesão. Porém, e apesar disso, continuou a decorrer a aplicação do processo nas escolas, com a publicação de mais legislação²

² Em 2009, foram promulgadas mais leis, como: a Portaria n.º 1317/2009, que estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas; - O Despacho n.º 15772/2009, que repristina o n.º 3 do anexo xvi do despacho n.º 16872/2008, de 7 de abril, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 119, de 23 de Junho de 2008; - O Despacho n.º 3006/2009, que altera e república o anexo xvi ao despacho n.º 16 872/2008, de 7 de abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de

mas sem condições organizacionais prévias ou qualquer formação imprescindível a uma avaliação consistente e válida.

Continuava a faltar aquilo que Stronge e Tucker (2003) defendem para que um sistema de avaliação de qualidade tenha sucesso: 1. comunicação, 2. compromisso, 3. colaboração, entre todos os intervenientes. Os professores avaliados, professores em exercício efetivo de funções docentes, incluindo os professores em período probatório, participam em todas as fases do processo (fixação de objetivos individuais, solicitação de observação de aulas, requerimento de entrevista para apreciação da avaliação final, em conjunto com o relator) e a sua avaliação deveria estar concluída até 31 de dezembro de 2011.

Em 2011, a 5ª fase foi de uma síntese final do modelo. A partir de 2010, na alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, sublinha-se a importância da articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, pois a distinção de mérito permite uma progressão mais rápida, na pretensão lógica de que a “avaliação responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, em função do contexto de trabalho, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal” (Pacheco & Flores, 1999, p.175).

As grandes alterações consistiram na extinção da divisão na carreira docente entre as categorias hierarquizadas de Professor e Professor Titular, e na possibilidade de opção por: (a) aulas observadas apenas para o docente que pretende a menção de Muito Bom ou Excelente; (b) elaboração facultativa dos objetivos individuais. A avaliação concretiza-se através da aferição dos padrões de qualidade do desempenho profissional em quatro dimensões: dimensão social e ética da ação docente; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na vida da escola e na relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida (artigo 68.º do ECD).

Importa ainda esclarecer o caso da região autónoma dos Açores, em que a avaliação do desempenho docente teve semelhanças e diferenças relativamente ao continente. Entre as maiores semelhanças destacam-se *os procedimentos* (a oposição entre o discurso da tutela e a aplicação do modelo foi constatada, quando os procedimentos normalizados dificilmente respeitaram os contextos de trabalho) e *a implementação* (a avaliação realizou-se, através da aferição dos padrões de qualidade do desempenho profissional, em quatro áreas que se traduziram nas dimensões: social e ética da ação docente; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na vida da escola e na relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida).

As grandes diferenças incidiram em três campos: as leis, os critérios e os processos. No aspeto legislativo, enquadrou-se no Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública Regional dos Açores (SIADAPRA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º

autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação. No Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho são definidos os direitos e deveres do professor avaliado (Artigo 11º).

41/2008, de 27 de agosto, que previa a avaliação da Função Pública e encontrava suporte normativo no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (ECDRAA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, “passando a carreira dos docentes do sistema educativo regional a ser regulada, pela primeira vez, de forma própria e totalmente distinta nesta Região” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto). Os Decretos Legislativos Regionais n.º 4/2009/A de 20 de abril e n.º 11/2009/A, de 21 de julho vieram alterar o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto. O modelo de avaliação do desempenho docente tinha como referentes o ECDRAA, nomeadamente: os direitos e deveres profissionais (Cap. II); o perfil geral de desempenho e respetivas dimensões funcionais CAP. VII); o conteúdo funcional (Cap. VII); a avaliação do desempenho (Cap. VIII). Como referencial da avaliação, havia ainda o Formulário e Relatório de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente, um documento normalizado, de carácter funcional, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de 18 de agosto, que permitia operacionalizar aquele modelo de avaliação. No respeitante ao estipulado no ECDRAA, artigo 66.º, a ADD foi uma avaliação (criterial) segundo parâmetros definidos, sendo, por isso, feita por referência a perfis de qualidade delineados, que procuram ter em consideração o contexto socioeducativo em que o docente desenvolvia a sua atividade profissional. Teve como finalidades a melhoria da qualidade da educação e do ensino, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a adequação da organização do sistema educativo às necessidades da comunidade. O processo avaliativo reportava-se a dois ou três anos escolares para os professores integrados na carreira, enquanto no continente português se efetuava no final de cada período de dois anos letivos (houve sempre dois momentos distintos de avaliação em cada escalão, e para os docentes contratados era anual). Este processo não existiu regime de quotas nem a carreira não foi dividida em categorias hierarquizadas. Por solicitação do docente até 15 de setembro, dirigida ao Conselho Executivo para obtenção das menções de *Muito Bom* ou *Excelente*, a observação de aulas pôde ser alargada a um máximo de quatro aulas. Nesta situação, por período avaliativo, eram observadas quatro aulas consecutivas, do mesmo grupo de alunos. As fontes de informação foram diversas: relatórios certificativos de presença; relatório de autoavaliação; observação de aulas; análise de instrumentos de gestão curricular (PCT e PCE, PEE e PEI); instrumentos de avaliação pedagógica e seus resultados; planificações de aulas e instrumentos de avaliação utilizados com alunos (artigo 72.º do ECDRAA). Os intervenientes diretos do sistema foram o coordenador de departamento ou um professor nomeado por delegação de competências, o Conselho Executivo e a Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho e o docente avaliado. E ainda a equipa de acompanhamento e monitorização, constituída pela Inspeção Regional da Educação, pelo Conselho Coordenador do Sistema Educativo, que procede anualmente à análise global das menções obtidas, pela Comissão de Acompanhamento, que apenas exerceu funções durante o ano de implementação (2009/2010), e pelo Conselho Consultivo de Avaliação, órgão da Secretaria Regional da Educação e Formação, dotado de autonomia técnica e

científica, composto por três especialistas em Educação. Portanto, a avaliação de professores na região autónoma dos Açores decorreu num “modelo de avaliação centrado nos objectivos em modo de antecipação de resultados a atingir, o que, de resto, actualiza as ideias, já clássicas, de Ralph Tyler (1949) sobre a educação e respectiva avaliação.” (Ramalho, 2009, p. 122). As várias fontes de informação sustentaram pretensamente esse modelo como “um indicador da qualidade da reflexão feita pelo docente aquando do seu processo avaliativo” (DREF, 2010, p.8).

Neste modelo de avaliação foram analisados os resultados do desempenho profissional “de forma a serem apresentados argumentos que expliquem o padrão obtido em termos de pontos fracos e pontos fortes do desempenho específico de cada docente e, eventualmente, em jeito de consequência, de cada organização escolar” (Ramalho, 2009, p.122), segundo o modelo Tyleriano, em que a avaliação é um mecanismo de apreciação do comportamento no desempenho dos sujeitos. O modelo foi implementado entre pares.

Para “devolver às estruturas de chefia intermédia das escolas diferentes níveis de responsabilidade na identificação, promoção e valorização do mérito profissional dos professores” (DREF, 2010, p. 6)

Esta preocupação pretendia evidenciar a importância do contexto, neste processo de avaliação de professores, viabilizando o (re) conhecimento de áreas de melhoria, facilitadoras da mudança, mas não o viabilizou. De acordo com Coelho e Oliveira (2010, p.16), “a referencialização [...] assegura a transparência e o rigor científico”, corroborando a ideia de Figari (1996, p.52) de que, ao elaborar-se um conjunto de referências que visam um determinado objeto inserido num contexto, permite-se a escolha de critérios de avaliação e, conseqüentemente, de indicadores para operacionalizar o ato de avaliar. Mas, lamentavelmente, os moldes em que foi implantado o modelo não permitiram essa transparência, até porque todo o processo de avaliação do desempenho docente padeceu de uma grande enfermidade: o sigilo.

A “avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com poucos ou nenhuns recursos, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os seus professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefício que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam de outra forma proporcionar” (Stronge, 2010, p. 40). Uma avaliação de desempenho docente que “seja sustentada em referentes pertinentes, externos (oriundos da administração central e da investigação) e internos (oriundos do contexto em que a escola está inserida, nomeadamente o seu projecto educativo), na clarificação e explicitação dos critérios e na construção de indicadores que dêem conta das múltiplas dimensões que estão presentes na construção dos saberes.” (Graça et al., 2011, p. 6)

Embora se reconheça a necessidade de se proceder à avaliação de professores, o modelo de avaliação e o perfil do avaliador continuam a suscitar debate. Longe de ser consensual, apesar da

supervisão em contexto de avaliação interpares ser essencial à transformação e à promoção do desenvolvimento profissional, urge refletir e investigar sobre esta temática, para sistematizar elementos formativos decorrentes da experiência nos biénios 2007/2011 (Ministério da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues).

Desconhece-se até hoje se esta avaliação considerou o percurso individual de desenvolvimento e desempenho profissional de cada professor. Além disso, em todo o processo de avaliação do desempenho, a implicação total e efetiva da escola como organização foi evidente, pressupondo que existia uma apropriada estrutura de recursos humanos. Mas, para o efeito, não foram criadas condições para o trabalho dos professores avaliadores (sem formação adequada) nem para os avaliados (sem vontade de mudança).

3.2.1. Pontos críticos

Entre os vários aspetos gerais mais contestados, no modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2011, ressaltam sete questões:

- i. A seleção e nomeação de professores avaliadores. Os avaliadores não estavam legitimados, pese embora o critério da senioridade, discutível, imposto pela lei. As deliberações sobre nomeação dos avaliadores, especialmente dos coordenadores de departamento, em alguns casos, fragilizaram um dos fundamentos do processo de avaliação: a competência e autoridade do avaliador, tacitamente reconhecidas pelo avaliado (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Os critérios na seleção de professores avaliadores não refletiram as finalidades de desenvolvimento profissional, enunciadas para o processo avaliativo, uma vez que foram selecionados essencialmente de acordo com critérios administrativos, muitos sem perfil nem formação adequados.
- ii. As aulas observadas/assistidas. Revelaram-se insuficientes apenas três aulas, face aos objetivos da avaliação, de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, acentuando a perspetiva sumativa, em detrimento da formativa. Foi questionada a legitimidade dos coordenadores, ao observarem aulas dos professores relatores-avaliadores, sem avaliarem a qualidade científica do seu trabalho, dado que a separação entre dimensões pedagógica e científica não fazia sentido.
- iii. A existência de quotas. As quotas, por escola, no caso dos professores integrados na carreira docente, entraram em litígio com os interesses dos próprios professores avaliadores, porque a sua atribuição resultava numa bonificação de tempo de serviço para acesso à categoria de professor titular. Perturbou a vida escolar, suscitando a competição entre pares e pondo em causa o trabalho colaborativo. Os professores avaliadores concorriam às mesmas quotas sem garantia dos princípios de isenção e de ausência de conflito de interesses. Emergiram sérios conflitos entre pares profissionais (avaliação sobretudo como constatação do nível de domínio

de conhecimentos). O avaliador, com interesse direto nas classificações atribuídas ao avaliado, se estivesse posicionado num escalão superior, só teria a perder com a subida de escalão daquele, pois tornar-se-ia seu concorrente direto, numa futura transição de carreira, aumentando ainda as hipóteses de o poder vir a substituir como professor relator (a lei permitia em determinados casos que o professor relator pertencesse a um escalão de carreira inferior ao do seu avaliado). Logo, era-lhe oferecida a possibilidade de, através da classificação atribuída, o impedir de ou fazer ascender na carreira, podendo obstaculizar ou facilitar o alcance do mesmo patamar do professor relator, conferindo assim “solidez” ao seu recém-adquirido estatuto de avaliador. Os próprios elementos da Comissão de Avaliação e professores relatores concorriam à mesma quota dos avaliados com classificações de *Excelente* ou *Muito Bom*.

- iv. A gestão do tempo e da burocracia. O tempo necessário para fazer o acompanhamento de todos os professores, tendo em conta padrões de desempenho, definição de instrumentos de avaliação, preenchimento das fichas de avaliação, realização de reuniões da Comissão de Avaliação e Júri de Avaliação, assistência a aulas, entrevistas, entre outras atividades, acabou inevitavelmente também por recair sobre a componente de trabalho individual dos professores avaliadores. As tarefas burocráticas exigidas vieram ocupar o tempo destinado à preparação das atividades letivas, à construção de materiais didáticos, que se pretendem inovadores e adequados, e ao acompanhamento de alunos, de modo diferenciado e diverso. A prioridade estabelecida para este processo (e o tempo que inevitavelmente consumiu) conduziu à redução das horas de dedicação aos alunos (preparação de aulas, produção de materiais, correção de trabalhos, etc.). Os professores avaliadores, interessados em desenvolver, de forma séria, este e todo o trabalho de coordenação previsto na lei e no Regulamento Interno da sua escola, questionaram os fundamentos da desigualdade do direito à redução da componente letiva de uma hora para cada três professores avaliados.
- v. Muita informação e confusão. A falta de esclarecimento foi paralela ao excesso de normativos publicados³. Para cada ciclo de avaliação, foi fixada a duração de dois anos, mas existiam inúmeras dúvidas, lacunas e incongruências legais sobre a sua funcionalidade e objetivos, dado o congelamento de ascensão na carreira, a falta de financiamento para formação, etc... A extensa legislação sucessivamente publicada e os esclarecimentos da DGRHE não ajudaram, antes levaram à consideração do modelo como “não exequível”. As recomendações da

³ A par desta realidade, no ensino público, em Portugal, o entupimento das escolas com legislação, em 2008, revelou-se excecional. A título de exemplo: - O Despacho n.º 32048/2008, que estabelece a delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente; - O Despacho-Conjunto n.º 31996/2008, que altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Muito bom e Excelente; - O Despacho n.º 27136/2008, que procede ao aditamento ao despacho n.º 7465/2008, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 13 de Março de 2008; - O Despacho n.º 20 131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente; - O Despacho n.º 16872/2008, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação; - O Despacho n.º 13 459/2008, que constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro; -O Despacho n.º 6753/2008, que procede à designação dos membros do conselho científico da avaliação; - O Decreto Regulamentar n.º 4/2008, que define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

Comissão de Avaliação podendo, em abstrato, fazer sentido do ponto de vista teórico, não auxiliaram na implementação do modelo, por não estarem reunidas as condições essenciais para a sua aplicação.

- vi. A difícil exequibilidade. Dado que o modelo envolvia, de forma continuada, todos os professores como avaliados e muitos como avaliadores, o processo revelou-se complexo, confuso e de implementação díspar entre escolas, ao longo do país, acrescido do cumprimento de prazos, excessiva burocratização do processo e alguns instrumentos com falhas. Por exemplo, as fichas de avaliação foram “consideradas por especialistas em avaliação das Universidades do Porto e de Évora tecnicamente incorrectas” (informação divulgada pelo Sindicato dos Professores do Norte, 2008).
- vii. O desajuste de calendário. Houve incongruências entre o momento de criação do próprio modelo de avaliação de desempenho docente e seus objetivos, dado que a sua implementação foi anterior ao início do funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP).

Identificam-se ainda sete problemáticas específicas no funcionamento deste modelo: a redação e entrega dos objetivos individuais, a observação de aulas, ser avaliador sem formação, a falta de *feedback*, a redação e entrega da ficha de autoavaliação, os indicadores e perfis, e o direito a recurso à classificação obtida na avaliação do desempenho do pessoal docente.

Sobre a redação e entrega dos objetivos individuais. Os docentes entregavam a redação dos seus objetivos individuais, que contribuíam para a sua avaliação final, posteriormente considerados de carácter facultativo: “para aqueles que optem pela sua definição, o elemento orientador das práticas docentes e a referência da autoavaliação e da avaliação final” (Graça et al., 2011, p.45). A definição de objetivos individuais constitui um referente na avaliação do desempenho, permitindo a clarificação da contribuição de cada docente na concretização das metas dos principais documentos de “gestão estratégica da escola ou agrupamento de escolas, isto é, no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades” (Graça et al., 2011, p.45). Mas a definição de objetivos individuais, no âmbito da avaliação do desempenho docente, foi um assunto muito polémico, porque implicava uma constante reflexividade prática e um esforço intencional no enquadramento contextual de cada escola, dando-lhe relevância.

Os objetivos individuais tinham “três grandes elementos de referência da avaliação do desempenho docente, nomeadamente, os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional sob proposta do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, os objectivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada” (Graça et al., 2011, p.46). “os objectivos individuais devem: Estar alinhados com os objectivos da organização e apoiados por sistemas de monitorização regular; Enunciar os principais resultados esperados e não uma descrição integral das responsabilidades dos indivíduos; Ser simples, em número restrito e de fácil comunicação; Ser evolutivos, sendo revistos ao longo do

tempo, face à mudança de contextos” (Caetano cit. por Graça et al., 2011, p.49). É “aconselhável associar a sua definição a um triângulo estratégico inspirado num diálogo interativo entre os objetivos individuais, as estratégias e as evidências esperadas” (Graça et al., 2011, p.51)

Todavia, poucos professores foram informados e/ou entenderam que o princípio de cada ciclo avaliativo implicava uma triangulação de meios e processos, assim como “as principais evidências que servirão de suporte à formulação dos juízos autoavaliativos e avaliativos finais” (Graça et al., 2011, p.51), no sentido de operacionalizar os objetivos individuais, de forma a melhorar a qualidade do serviço educativo, das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Sobre a observação de aulas. À observação de aulas está associado o modelo clínico de supervisão, por consistir na “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação de aulas e análise das situações reais de ensino.” (Alarcão & Tavares, 2010, p.26). Neste modelo de avaliação, os professores foram observados em contexto formal de aula pelo menos três vezes (no continente) e duas (na região autónoma dos Açores) por período avaliativo (momentos distintos, em dias e turmas diferentes). Porém, o modelo clínico de supervisão ficou muito aquém do pressuposto por Alarcão e Tavares, pela ausência de colaboração entre avaliador e avaliado, durante o processo, e de análise conjunta acerca do que tinha sido observado.

Além disso, muitos foram os docentes que nunca viram a sua prática pedagógica observada, dado que a observação de aulas para os docentes integrados nos 6.º, 7.º e 8.º escalões não teve carácter obrigatório, e para os docentes no 4.º escalão, apesar do carácter obrigatório, não teve efeitos na sua avaliação do desempenho (a não ser que pretendessem obter as menções de *Muito Bom* ou *Excelente*). Na região autónoma dos Açores, os professores nos 3.º e 5.º escalões para quem, apesar do carácter obrigatório, a observação de aulas também não teve quaisquer efeitos na sua avaliação do desempenho, a não ser nos casos de pretensão às menções de *Muito Bom* ou *Excelente*. Os docentes que quisessem propor-se à obtenção de *Muito Bom* ou *Excelente* foram sujeitos à observação de duas aulas, de quarenta e cinco minutos, por relatores. As aulas observadas deviam ser requeridas até 31 de outubro de cada ano letivo.

“a observação de aulas constitui um procedimento facultativo, mas necessário para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira docente, bem como para o acesso às menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Os procedimentos inerentes à observação de aulas só terão lugar se o docente em avaliação o requerer” (CCAP, 2010, p.15). “o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor [e] tanto professores observados como observadores beneficiam da observação e da discussão de aulas.” (Reis, 2011, p.7)

A observação de aulas deveria focalizar-se nas evidências, que são “testemunhos da qualidade dos resultados dos seus desempenhos” (Graça et al., 2011) e que, se previstos antecipadamente, permitem ao avaliador um “leque de atividades a acompanhar/avaliar, clarificando processos e facilitando os papéis a desempenhar” (*ibidem*, p.52). Além disso, a observação de aulas, por exemplo, que envolve quatro fases, não foram integralmente cumpridas, neste modelo: 1. *pré-observação* (fase facultativa de encontro para o diálogo profissional entre pares para discussão de requisitos, procedimentos e expectativas inerentes ao processo de observação); 2. *observação propriamente dita* (fase obrigatória, não participante e instrumental, apoia-se num instrumento de registo, com base em cinco competências de lecionação presentes na ficha C do formulário do relatório de autoavaliação e pelos indicadores que as concretizam ou referencial obrigatório, pontuados de acordo com a escala disponibilizada, mas a Comissão Coordenadora de Avaliação pode também construir grelhas de registo de observação de aula desde que aprovadas pelo Conselho Pedagógico da unidade orgânica); 3. *análise dos dados* (fase obrigatória para a atribuição de pontuações por competência de lecionação); 4. *pós-observação* (fase obrigatória de encontro para reflexão, com dimensão formativa sobre/do processo de avaliação do desempenho docente).

“no actual regime de avaliação, independentemente de haver lugar à observação de aulas, todos os docentes são comparados por um relator que, no final do processo, deve apresentar uma proposta de avaliação, em sede de júri de avaliação” (CCAP, 2010, p.17)

Logo, a prática pedagógica observada diretamente em sala de aula, normalmente considerada bastante relevante no desempenho de cada professor, tem um peso quase residual na nota final de avaliação de desempenho de cada profissional avaliado. Constatou-se que a observação de aulas era redutora (face a todo o trabalho docente desenvolvido ao longo do ano) e gerou alguma artificialidade (com a calendarização prévia, que se pretendia formativa).

Sobre o avaliador sem formação. O avaliador, observador de aulas, era o coordenador de departamento ou um relator por ele nomeado e/ou um membro do conselho executivo. Sempre que um membro do conselho executivo considerou necessário, delegou essa competência de observação de aulas preferencialmente a quem detinha formação em supervisão pedagógica, formação especializada em avaliação do desempenho ou currículo relevante na formação inicial de professores. A questão tornou-se polémica quando, não havendo profissionais com tais características, as finalidades deste modelo de avaliação, sobretudo no respeitante ao desenvolvimento profissional dos docentes, foram postas em risco. Na avaliação do desempenho docente, a atuação do relator (com funções de supervisor-observador) foi flagrante, nas dimensões analítica (processos operativos da prática pedagógica) e interpessoal (processos de interação entre os envolvidos). A questão também foi dilemática, na medida em que os relatores, na sua maioria, se

sentiram impreparados e não gozaram de qualquer formação para o efeito. Pretendia-se que o avaliado fosse supervisionado por um docente com mais experiência de carreira, apelidado de “relator”. De acordo com Graça et al. (2011), “é ao relator que cabem as funções de supervisão de toda a atividade docente” (p. 57) e é neste cenário que “o conceito de supervisão (...) adquire uma importância fulcral no quadro de avaliação do desempenho docente, particularmente na observação de aulas” (Graça et al., 2011, p. 56). Logo, o relator deveria estar permanentemente em contacto com o avaliado, incentivar à mudança, à melhoria da prática e a ultrapassar problemas, o que muito raramente aconteceu.

“proceder à observação de aulas, analisar os materiais de preparação das aulas (planificações), os instrumentos e os procedimentos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa), efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre a informação recolhida” (Graça et al., 2011, p.58)

Sobre a falta de feedback. Este deveria ser, portanto, um modelo em que o docente se desenvolvesse profissionalmente, ou seja, que o docente estabelecesse com o relator um *feedback* de forma a refletir e melhorar as suas práticas. Na reunião/entrevista de avaliação do desempenho docente estão presentes o coordenador de departamento curricular (ou docente com competência delegada de avaliador), o conselho executivo e o docente avaliado.

“o próprio planeamento do processo de avaliação do desempenho tem implicações na distribuição de serviço docente que é necessário ter em conta. Identificar e prever tempos comuns para avaliadores e respectivos avaliados, prever tempos para reuniões, etc” (Morais, 2009, p.17)

O encontro deve ser conduzido pelo avaliador, focalizando-se nas dimensões do desempenho e na sua relação com os resultados, sistematizando os aspetos positivos e áreas de melhoria, concretizando as apreciações em evidências. Contudo, deve ser o avaliado a fazer declarações de carácter reflexivo para o seu crescimento profissional docente. Esses dois encontros, de suma importância, maior parte das vezes não existiram, nem o trabalho que lhes estava subjacente. Ainda assim, depois de analisado e avaliado o desempenho do docente, foi atribuída uma notação a cada *item* por parte dos avaliadores.

Nos “modelos orientados para o desenvolvimento profissional, a avaliação deve ser conduzida por observadores com formação, que providenciam feedback aos docentes avaliados no sentido da melhoria das suas práticas” (Costa et al., 2010, p.7).

O modelo previa “três avaliadores (o professor, um professor designado pelo sujeito que é objecto de avaliação e o director da escola) que realizarão dois encontros, um destinado a caracterizar as políticas de avaliação; outro com a finalidade de «valorizar a importância da auto-avaliação e de orientar o trabalho de base para os aspectos mais significativos do processo de avaliação, nomeadamente, relatórios escritos acerca dos aspectos positivos e negativos da acção do professor»

(Shinkfield cit. por Flores et al., 1999, p.172).

“a avaliação do desempenho mantém critérios de exigência e valorização do mérito, passando agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação” (Costa et al., 2010, p. 12).

Sobre a redação e entrega da ficha de autoavaliação. No relatório de avaliação do desempenho do pessoal docente, em cada parâmetro ou indicador de classificação existe um espaço para análise crítica, em que o docente enquadra e justifica a sua autoavaliação pela aferição dos aspetos positivos do seu desempenho, da identificação de necessidades de melhoria e, consequentemente, de necessidades de formação profissional. A sua prática pedagógica é classificada segundo um descritor de desempenho, caracterizador de um determinado comportamento ou perfil e traduzido numa escala de três pontuações fixas: (1) situação de incumprimento ou desempenho aquém do determinado para a profissão docente; (2) desempenho esperado; (3) desempenho que supera o perfil definido para o desempenho docente. No final de cada ano letivo, os docentes tiveram um prazo para entregar a sua ficha de autoavaliação, que posteriormente seria analisada pelo Diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e pelo relator desse avaliado. Pretendia-se que fossem ponderados os *itens* da ficha de avaliação e atribuída uma classificação. Mas, face ao elevado número de professores avaliados, a tarefa de análise conjunta da ficha de autoavaliação tornou-se incomportável, resultando num trabalho burocrático, quase robotizado.

“esta etapa, por tudo o que envolve, constitui uma fase determinante no processo de avaliação do desempenho docente, permitindo aos docentes «exprimir os seus pontos de vista sobre a sua performance, assim como refletir sobre os fatores pessoais, organizacionais e pedagógicos que influenciam o seu ensino»” (Graça et al., 2011, p. 95)

Ao entregarem a ficha de autoavaliação, os docentes poderiam exercer a sua autonomia, apoiada numa reflexão crítica sobre o seu desempenho profissional e, simultaneamente, participar ativamente nos juízos avaliativos sobre o seu desempenho, consciencializando-se do que faz e por que o faz: “muito mais do que um mero exercício de prestação de contas” (Graça et al., 2011, p.96). A autoavaliação, neste sentido, teria objetivos como: (1) envolver o avaliado no processo de avaliação; (2) estimular a sua capacidade de autoanálise e incentivar à reflexão; (3) consciencializar sobre as suas limitações e o desenvolvimento de estratégias para a sua superação; (4) promover a reflexão sobre a natureza e o tipo de estratégias utilizados assim como a sua eficácia; (5) identificar necessidades de formação.

“é necessário criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, vê-la como um instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional” (Vieira et al., 2011, p. 23)

Sobre os indicadores e perfis. O processo finda quando a comissão coordenadora da avaliação do desempenho (CCA) recebe toda a documentação referente à avaliação dos docentes e atribui a menção ao docente avaliado resultante do somatório das pontuações obtidas em cada item, convertido para uma escala de 0 a 10, arredondada por excesso à décima mais próxima. O resultado final da avaliação do desempenho traduz-se nas seguintes menções: *Excelente* – de 9,0 a 10 valores; *Muito Bom* – de 8,0 a 8,9 valores; *Bom* – de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* – de 5,0 a 6,4 valores; *Insuficiente* – de 0,0 a 4,9 valores. Portanto, compete à CCA confirmar os processos de avaliação de *Regular* e *Bom* e validar os processos de avaliação de *Insuficiente*, *Muito Bom* e *Excelente*. “o trabalho inerente à avaliação dos docentes termina com a atribuição, pelo júri de avaliação, da classificação final do docente em avaliação, devidamente fundamentada” (CCAP, 2010, p.19)

E, em muitos casos, a fundamentação foi vazia ou pouco significativa, quando existiu. Além disso, a proposta de um plano individual de desenvolvimento profissional para o avaliado, na realidade, não foi executada. E teria sido um contributo para o desenvolvimento profissional dos intervenientes. De facto, os procedimentos levados a cabo neste modelo raramente cumpriram a lei, o que gerou indignação e sentimentos de injustiça. Por exemplo, para a obtenção das duas últimas menções, *Muito Bom* e *Excelente*, eram necessários requisitos especiais, mas esteve dependente das quotas atribuídas ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada. Viegas (2009) menciona a avaliação externa como essencial em termos de critério de aferição do que se realiza na escola. E sublinha o necessário trabalho dentro de cada escola para a obtenção de melhores resultados e, consequentemente, de mais quotas para a atribuição das menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*. Mas os discursos da qualidade e da excelência pressupõem, além de igualdade de oportunidades, a inexistência de quotas.

“Tenhamos consciência que a qualidade e a excelência se medem com modelos quantitativos na base de standards ou indicadores que nunca são submetidos a debate público e a consenso, apenas são legislados e impostos como se tratasse unicamente de uma questão técnica e neutral, e que por isso, compete exclusivamente aos especialistas que trabalham estas questões” (Torres Santomé, 2006, p.30). “em diversos sistemas orientados para a certificação, a avaliação é expressa em escalas muito discriminadas, (...) Apesar dos propósitos específicos de cada modelo, reconhecer-se-á que a utilidade da avaliação do professor está não no seu resultado, mas no seu efeito indutor tanto para o próprio professor como para a melhoria do sistema” (Flores et al., 1999, p.182).

Sobre o recurso à classificação obtida na avaliação do desempenho do pessoal docente. Após a

devolução de toda a documentação referente aos docentes avaliados ao conselho executivo, este procede à homologação das classificações.

“No prazo de dez dias úteis, após a notificação, o docente pode apresentar reclamação escrita da classificação obtida, em requerimento dirigido ao presidente do conselho executivo. No prazo de cinco dias úteis, após a notificação, o docente pode apresentar recurso hierárquico, com efeito suspensivo, dirigindo-se ao director regional competente na matéria” (DREF, 2010, p.41)

Muitos foram os recursos no 1º biénio, mas face às escassas respostas hierárquicas, ou por excesso de trabalho ou por insegurança argumentativa, num processo tão complicado e inconsistente, rarearam no 2º biénio. Importa recordar que a avaliação era considerada para a progressão na carreira, e, além disso, permitiu a concessão de prémios de desempenho (poucos) e a conversão da nomeação provisória em definitiva, no termo do período probatório. Foi um importante veículo de promoção, com o qual se jogaram vidas profissionais e pessoais, portanto, indesculpável ser descurada, manipulada ou incongruente.

Alves e Machado (2008) analisaram o Decreto Regulamentar n.º 2/2008 e consideraram a pluralidade de intervenientes, a multiplicidade de referentes e o facto de o processo ser interno, como características principais do modelo de avaliação de desempenho docente 2007-2011, em Portugal, sintetizando as suas potencialidades (imparcialidade, equidade e contextualização) e riscos (burocracia, entropia e relativismo). Ventura (2008) acrescenta como obstáculos à implementação do modelo: a ameaça às rotinas, o medo da mudança e do desconhecido, o corporativismo, o receio da competição, o aumento de sentimentos de ansiedade, a adoção de práticas organizacionais e individuais defensivas. Em conclusão, em Portugal, apesar das intenções dos discursos políticos e dos normativos, as medidas implementadas pouco têm contribuído quer para a construção de uma efetiva autonomia pelos docentes, quer para fazer da avaliação em prole da melhoria das práticas e como catalisador do seu desenvolvimento profissional. Os docentes, constantemente interpelados para desenvolver práticas colaborativas, para se assumirem como decisores curriculares e investirem no seu desenvolvimento profissional, são submetidos a oportunidades diminutas das políticas educativas. A autonomia ilusória é meramente retórica e não confere maiores poderes de decisão aos professores, também devido ao facto da docência se estruturar em função de resultados e metas além da maior sobrecarga de trabalho docente, sem tempo para os alunos e uma revisão dos seus saberes e fazeres pedagógicos. É uma autonomia “meramente instrumental”, em detrimento de uma autonomia substantiva.

“autonomia substantiva (no domínio da organização e do currículo) que permita aos alunos e suas famílias participarem efetivamente na construção de uma escola adaptada aos seus interesses e necessidades” (Barroso, 2013, p.7)

Assim, a avaliação do desempenho, em vez de estimular a assunção dos docentes como profissionais responsáveis, reflexivos e solidários, capazes de reinventar as suas práticas num esforço permanente e partilhado, tem sido sentida pela maioria dos professores como um controlo e uma sanção.

“não se baseou numa ‘interação substantiva e reguladora’, não teve impacto no trabalho colaborativo, não acarretou efeitos na autonomia docente e, por último, não induziu o desenvolvimento de práticas e competências reflexivas de modo consistente e intencional” (Machado, 2013, p.27)

Além disso, o modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2011, em Portugal, tornou visível uma dissonância nítida entre os discursos e as práticas, gerou um clima de acentuada conflituosidade entre o ministério da Educação e os professores e conduziu a um extremar de posições sobre o modelo de avaliação a implementar e os propósitos que lhe devem estar subjacentes. Esta situação, com forte impacto na opinião pública, para além de responsabilizar os professores pelos insucessos do sistema, relegou para segundo plano aspetos a ser decididos coletivamente e que poderiam servir de suporte a todo o processo, tais como a definição do perfil de competências para a docência, as atitudes e os valores a implementar, os critérios e indicadores a ter em conta na apreciação do trabalho desenvolvido pelos docentes e os instrumentos a utilizar (Morgado, 2009). Conclui-se que o processo de avaliação do desempenho docente deve ser “mais partilhado e possuir um teor mais formativo” (Costa & Alves, 2013, p.12). Mas, a interação entre avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional implica compreender que o desenvolvimento profissional resulta de múltiplas variáveis.

É uma “combinação de múltiplos fatores, segundo uma lógica de complexidade e contingencialidade [e] defender uma causalidade mecanicista (+ avaliação do desempenho = + desenvolvimento profissional) não só contraria a pregnância dos resultados obtidos através da investigação [como legítima] uma avaliação do desempenho instigada por políticas meramente performativas e gestionárias” (Machado, 2013, p.25)

O modelo de avaliação do desempenho 2007-2011, em Portugal, viabilizou mais o desenvolvimento de um profissionalismo controlado e subserviente do que de profissionalismos de tipo colaborativo ou ativista (Sachs, 2009). Pouco contribuiu para a desejável melhoria do desenvolvimento profissional docente. Este modelo de avaliação foi o colegial (Scriven, 1995), ou seja, o modelo de avaliação pelos pares, geralmente baseado em critérios vagos e pouco objetivos. A avaliação de mérito ficou limitada a uma informação, geralmente consensual, com efeitos puramente administrativos e economicistas (caso das quotas), sem que outros olhares avaliativos interferissem nesse processo, com caráter sigiloso. Os professores, duplos atuentes – avaliados e

avaliadores –, sem *feedback* nem podem melhorar as suas práticas nem o seu desenvolvimento pessoal, profissional ou organizacional, apenas validar papéis desempenhados pelos professores e seus colegas avaliadores, transformaram-se numa espécie de figurantes, independentemente dos contextos. Se a avaliação do professor é uma avaliação pessoal, num “processo complexo que ocorre num contexto social complexo” (Scriven, 1995, p.111), ela revelou-se infrutífera, sem a finalidade de melhorar, na lógica de controlo, dentro de uma racionalidade orçamentária (Sobrinho & Almeida, 2002).

Além disso, neste modelo de avaliação, a formação profissional de professores avaliadores não existiu realmente, confundindo-se com reuniões informativas e burocráticas, recheadas de análise de documentos e criação e adaptação de instrumentos. Portanto, a investigação sobre a problemática da formação contínua docente específica para professores avaliadores, no ensino secundário público, em Portugal, deve decorrer intimamente associada aos percursos de desenvolvimento profissional, partindo de uma prática “realista”.

A qualidade do desempenho dos professores avaliadores influencia e é influenciada pela qualidade do desempenho docente. Ambas as conceções interferem e influem no grau de profissionalismo docente e no próprio sucesso educativo (dos pares avaliados e seus alunos/do próprio avaliador e seus alunos). O desempenho do professor avaliador revela-se uma “sala de espelhos”. No trabalho quotidiano, o avaliador gere a conceção e execução das suas aulas, que inclui materiais, estratégias, conteúdos, recursos e avaliação, e supervisiona as dos seus avaliados, exercita a autonomia para a realização da sua prática de ensino-aprendizagem, com os seus alunos e avaliados, e estimula essa mesma autonomia nos seus pares, para gerirem, todos, situações educativas imprevistas, diversas e complexas. Sem preparação adequada, o seu desempenho não poderia ter sido exemplar. Logo, o modelo de referência para o professor avaliado não foi o mais indicado, nem para o seu desenvolvimento profissional nem para a avaliação de desempenho docente. Porém, muito se aprendeu com a experiência e dela devem ser retiradas conclusões.

4. Vantagens e desvantagens

Muitos autores apontam desvantagens à avaliação, no que respeita principalmente a questões de ordem económico-financeira, mas muitos outros autores apontam-lhe vantagens de ordem relacional na organização, no trabalho e na melhor consecução de objetivos e resultados.

Quanto ao aspeto relacional na organização e no trabalho, destacam-se Marsden e Belfield (2004), para quem é imprescindível a convicção de que a avaliação de desempenho docente é válida, útil e de confiança e que os avaliadores são rigorosos e sem ambiguidades (aplicam o estipulado na lei). Além disso, muitos advogam que os objetivos devem ser coincidentes entre o empregador e o trabalhador, neste caso o ministério da Educação e os seus professores, quanto aos critérios e tipos de incentivos (individuais de aprendizagem, motivação e desenvolvimento profissionais).

Tomlinson (2000) e Odden e Kelley (2002) salientam o aumento da motivação dos professores. Campanale, Dejemeppe, Vanhulle e Saussez (2010) sublinham a interação social, sobre os dispositivos sociais, a regulação formativa na formação docente e a auto socialização, apostando em profissionais atores do seu próprio desenvolvimento. Quanto à melhor consecução de objetivos e alcance de resultados, Hoer (1998) e Kelley (1999) destacam a melhoria na gestão das escolas. Solomon e Podgursky (2001) e Firestone e Pennel (1993) relevam a avaliação associada à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Na senda de Scriven (1967), Perrenoud (2002) advogou que a avaliação formativa é imprescindível à construção de competências, pela análise cooperativa do trabalho desenvolvido, sendo reguladora dos investimentos realizados. Para Thurler (2001), a avaliação integrada e reguladora afere necessidades formativas, possibilita ofertas de apoio, de acompanhamento e de formação adequados aos docentes de uma escola, perspectivada como projeto de aperfeiçoamento conjunto, estabelecendo uma relação direta entre avaliação institucional e desenvolvimento profissional docente, enquanto gestor dos seus saberes profissionais, que transformam a instituição educativa numa organização aprendente (Thurler, 2008).

As potencialidades da avaliação do desempenho docente remetem para finalidades formativas. Apesar de definida politicamente como avaliação sumativa, as consequências formativas colaterais têm eco no desenvolvimento profissional professores avaliados e professores avaliadores. A sua utilidade reside na consecução de objetivos de maior qualidade no desempenho e, nessa medida, é necessária. Por isso, merece ser devidamente preparada, apoiada e sustentada por uma formação contínua adequada, para ser justa, credível, meritória e eficaz. O modelo de avaliação do desempenho docente deverá corresponder a um modelo de formação contínua de professores, na lógica de “avalia-se o que se ensina” e é posto em prática. Para o caso dos professores avaliadores, no desempenho dessa função, é simultaneamente indispensável que se especialize e se forme, partindo da descrição, interpretação e análise das suas aprendizagens, realizadas ao longo do desempenho das suas práticas de avaliação de e com os seus pares. Propósito para o qual este estudo pretende contribuir. As potencialidades da avaliação do desempenho docente residem no seu carácter formador e formativo, remetem para as dificuldades e necessidades sentidas pelo professor avaliador, possibilitando novas trajetórias de formação, mais sólidas, eficazes e exigentes. Logo, o processo de avaliação do desempenho docente merece ser uma prática investigada, por ser capaz de proporcionar *feedback*, tanto quanto ao modelo de avaliação como quanto ao modelo de formação para professores avaliadores.

Para Alves e Machado (2008), a avaliação de desempenho docente constitui um dos modos de superação da “refundação” dos instrumentos de autonomia (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma); propõe o desenvolvimento de processos de integração, coordenação e articulação; promove a legitimação das “lideranças” pela formação; impele à construção participada do processo de avaliação; promove a lógica de avaliação do coordenador numa lógica de “coordenação” (supervisão, regulação, desenvolvimento); a coerência da(s)

cultura(s) de avaliação; amplia a diversidade clínica dos instrumentos de registo; possibilita o equilíbrio entre quantidade-qualidade e rigor-eficácia; e dá oportunidade à valorização do papel da autoavaliação. É uma oportunidade de identificar, promover e premiar o mérito, de valorizar a atividade letiva, dignificar a carreira docente, promover a auto estima dos docentes e motivar os docentes, mas parece inevitável que se atente às finalidades (menos explicitamente) assumidas, que se prendem com dois aspetos: (1) a melhoria das estatísticas escolares (melhores resultados escolares e diminuição das taxas de abandono escolar, face à média europeia e da OCDE) e (2) a redução dos gastos salariais com a educação. Porém, “as perversidades” da avaliação de desempenho docente são insuficientes para deixar de combater contra a situação vivida em Portugal, o país da OCDE que tem menos responsáveis pelas escolas a declararem que observam as aulas dos professores que nelas lecionam (GAVE, 2004), quando, na OCDE, a percentagem, em média, de estabelecimentos de ensino, onde existe monitorização de aulas, é de 61%.

Storey (2000) refere também a dificuldade em fazer avaliações justas e precisas. Mas, de acordo com Figari (2007), a questão é que a avaliação dos professores realiza-se num contexto marcado pela tradição do controlo, por um conjunto de mal-entendidos, pela rejeição de objetivos e de práticas, incompreensão, desmobilização, pela evolução tecnocrática da gestão dos recursos humanos e por tipos de práticas, caracterizadas pela (1) necessidade do incitamento à produtividade e à eficácia, (2) seleção, com vista à entrada ou à progressão na carreira, (3) indispensabilidade de implementação e desenvolvimento de experiências de acompanhamento, através da autoavaliação, aconselhamento, formação e tutoria. Por seu lado, Figari (2007) apresenta uma tipologia de riscos associados ao desenvolvimento da avaliação, assente em três dimensões: (a) sociais, através da indução de uma prática avaliativa “societal”, com predomínio da dimensão tecnocrática da avaliação; (b) individuais, pela não consideração da pessoa, tendo em conta a sua vida e percurso, com reflexos na sua autoestima; (c) relacionais, com possibilidades de desencadear conflitos entre avaliadores-avaliados, com consequências indesejáveis no clima cooperativo. Lessard (2009) alerta para as perversidades dessas políticas educativas: a autonomia das escolas e a profissionalização do ensino acarretam o aumento da eficácia das escolas, com interesses económicos, e responsabilizam os docentes pelo mau desempenho das escolas onde exercem, justificando facilmente o fracasso dos sistemas educativos. Aos riscos enunciados, acrescem: - a adoção de abordagens que tendam a esgotar o esforço nos procedimentos, com a escassa produção de efeitos positivos desejáveis, entendendo-se a avaliação como um fim em si mesmo e não como dispositivo de melhoria de práticas; - o enfoque exagerado nos objetivos da avaliação, desligado dos alunos, com predomínio da ação individual, desligada da ação social e organizacional; - a disponibilidade das escolas para recursos e condições viáveis da consecução dos objetivos da avaliação do desempenho docente.

5. Sugestões de melhoria

Num momento em que a ênfase, ao nível global, é colocada na economia e na lógica de promoção da competitividade, entre os modos possíveis de superação das dificuldades, Canário (2007) sugere a transformação do desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada (dentro de cada escola), com a passagem da formação, na esteira de Nóvoa, para o interior das práticas docentes em cada escola, com novos modos de regulação e o consequente aumento da autonomia das escolas, de forma a superar a ‘desprofissionalização’, na convicção de que sem a melhoria dos professores não há a melhoria da escola. Pelo exposto, a apropriação e desenvolvimento da avaliação de desempenho docente deve realizar-se de forma evolutiva, de forma a livrar-se progressivamente das entropias que a minam, designadamente as inscritas nas lógicas burocráticas de produção e de reprodução normativa no interior das escolas. Trata-se de uma abordagem que, a partir de um conjunto de princípios comuns e de referenciais de qualidade desejáveis para todas as escolas, se organize em torno das quatro dimensões orientadoras das funções docentes: maior confiança e autonomia às escolas, para que produzam os modos e instrumentos de organização, e gestão de processos, numa lógica de integração da avaliação da escola, com a avaliação de pessoal docente, avaliação de pessoal não docente, avaliação de resultados dos alunos. A avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e da melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores (Fernandes, 2009). A mudança da cultura das escolas passa por uma avaliação do desempenho docente que considere alguns princípios para uma avaliação mobilizadora, de natureza principalmente formativa e desenvolvimentista (Paquay, 2004; Harris, 1986), de acordo com sete desses princípios: (1) explicitar claramente os referentes e procedimentos da avaliação, que siga, como princípios gerais, a participação e a colaboração, a transparência, o rigor a justiça, e a positividade; (2) garantir uma função essencialmente formativa, conducente à melhoria efetiva dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas; (3) inscrever o processo de avaliação num processo alargado de avaliação da escola; (4) assegurar um quadro que dê segurança ao avaliado, assegurando a confidencialidade da informação, a colegialidade, a confiança no avaliador e a reciprocidade do processo; (5) recolher dados de modo sistemático e seletivo, e usar instrumentação válida, fiável e contextualizada; (6) maximizar a colaboração entre os interessados nos resultados da avaliação, incluindo outros agentes como os encarregados de educação e alunos; (7) garantir a formação especializada dos avaliadores.

De todo o contexto em análise, ressaltam cinco questões essenciais quanto à avaliação de desempenho docente, para os ensinos básico e secundário, em Portugal:

i. as preocupações atuais sobre professores e escola, num contexto amplo de mudança.

Cada vez mais, a escola é um espaço de avaliação, sobretudo de resultados, cujas regras são estabelecidas, de modo explícito e/ou implícito, por todos quantos nele participam ativamente. As preocupações públicas e políticas sobre professores e escola, associadas a aspetos

económicos e sociais mais amplos, sugerem críticas externas e internas sobre a formação e a avaliação docentes, a que se associam reformas e novas orientações da investigação educacional, em debate com a diversidade (contemplar amplos contextos políticos, sociais, económicos, profissionais e equacionar as várias construções do problema da formação e da avaliação docentes, como currículo, treino, aprendizagem e políticas, examinando-se as relações entre eles) e o tempo atual (de mudança, que implica outros paradigmas de investigação sobre a formação e avaliação de desempenho dos professores; na investigação sobre Educação é preciso formular perguntas pertinentes e adequar a metodologia ao tipo de análise a realizar).

ii. *aproveitar as tensões na mudança para conceções renovadas de trabalho e de avaliação.*

Discutem-se preocupações públicas sobre economia e bem-estar da nação em mudança a par da capacidade da escola de conhecer as necessidades dos futuros cidadãos, em contextos amplos. As críticas acerca da formação e avaliação de professores e da investigação, as leis governamentais (e não governamentais) e os recursos que restringem ou apoiam as práticas e a investigação sobre a formação de professores desembocam na avaliação do desempenho docente. Buscam-se consensos, baseados na experiência profissional e na investigação sobre o que os docentes deveriam saber e o que deveriam ser capazes de fazer. Mas, nos contextos atuais de mudança e de novas exigências, em que é pedido aos professores que troquem a autonomia e a colegialidade parciais e relativas em que trabalham, por novos tipos de profissionalismo docente, a conflitualidade no desenrolar da mudança tem implicado conceções renovadas de trabalho e de avaliação. É urgente desenvolver as potencialidades da avaliação de desempenho docente com um triplo privilégio: (1) indicador sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens; (2) momento certo para o levantamento de necessidades de formação, (3) etapa indicada para a resolução de problemas, alargamento de perspetivas e melhoria das práticas pedagógicas). E uma tripla abordagem: (a) no plano macro, num sistema político e respetivos normativos; (b) no plano meso, do ponto de vista da escola como instituição e relações organizacionais internas; (c) no plano micro, centrado no desenvolvimento do ensino aprendizagem na prática docente). Para além de uma tripla articulação de três conceitos essenciais na Educação: (1) o domínio das práticas de formação, (2) a avaliação de desempenho docente, (3) a dimensão do desenvolvimento profissional.

iii. *considerar como processos interdependentes a qualidade da formação e a qualidade da avaliação.*

A avaliação do desempenho docente visa melhorar a qualidade do ensino, ou seja, “é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999, p. 167). A formação e a avaliação de desempenho docentes colaboram para a melhoria da sua

qualidade e para uma melhor avaliação (de alunos, professores e escolas) e são estratégicas no desenvolvimento do processo educativo. O desenvolvimento da cultura de avaliação passa pela assunção de compromissos educativos (curricular, pedagógico, profissional e de qualidade), que implicam responsabilização, formação e avaliação.

iv. *a sustentação e colaboração são essenciais para um projeto global de escola e de Educação.*

A avaliação do desempenho docente só funciona se for encarada como um projeto global, no sentido da construção de uma cultura de avaliação eficaz, na produção de mudanças, nomeadamente na melhoria dos desempenhos profissionais, promotora de uma identidade docente sólida e de um profissionalismo docente consistente, com repercussões nos resultados escolares dos alunos e na avaliação externa do estabelecimento de ensino. Parece ser essencial reforçar práticas reflexivas e partilhadas, sublinhar a riqueza da aprendizagem ao longo da vida, retirar das aprendizagens realizadas o saber de que os professores avaliadores adquiriram, nesse processo avaliativo, contribuir para a sua formação e adequar os contributos da investigação à melhoria de práticas, formadoras e formativas, da avaliação do desempenho docente, de forma proativa (e não reativa). Os princípios educacionais aplicáveis a professores e alunos, em contextos de ensino-aprendizagem e avaliação-supervisão devem ser transversais e assentes em ideais de uma sociedade democrática, de orientação humanista, que consagram princípios de igualdade, racionalidade e justiça social (Moreira, 2005). Quando colocada ao serviço de um bem comum (ou interesse coletivo), a avaliação-supervisão promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo, incrementando o seu sentido de eficácia, a consciencialização dos professores acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos comuns, o estímulo para o planeamento conjunto de objetivos e ações comuns, aliados ao desafio aos professores a pensar de modo mais abstrato sobre o seu trabalho (Glickman et al., 2001).

v. *a avaliação do desempenho docente convoca para um maior profissionalismo e profissionalidade.*

A docência, como profissão, implica uma perspetiva racional e sistemática do ato educativo, para a qual a avaliação do desempenho docente pode e deve colaborar. Os exames críticos e públicos das práticas, que marcam o profissionalismo, sugerem que a avaliação do desempenho docente (a supervisão dos avaliados gera oportunidades conjuntas de reflexão face aos erros, evitando a repetição acrítica de práticas supostamente funcionais) possa contribuir para um profissionalismo docente, definitivamente mais aceite e sabiamente mais vincado. Porque existe profissionalismo docente (por exemplo, quando, no contexto da globalização, e mesmo pressionados pela gestão do currículo nacional, com padrões elevados de exigência quanto à qualidade e quantidade das suas tarefas e desempenhos, os docentes trabalham, sem horários coincidentes entre si, nem tempos próprios para o efeito, em efetiva colaboração, em equipa, em parceria ou em sistemas de tutoria, no sentido do seu desenvolvimento profissional),

nomeadamente ao longo do processo de avaliação de desempenho docente. A avaliação, exatamente por ser uma das questões centrais da Educação, necessita de uma abordagem coerente, estável e independente de fatores de ordem política, através de procedimentos inclusivos e transparentes, enquadrando os avaliados nas diversas situações do seu trabalho e capacitando-os para a excelência, promovendo uma maior segurança quanto às suas competências e saberes. A dimensão da avaliação do desempenho docente entre pares, no trabalho docente, associa-se ao desenvolvimento profissional e contribui para a construção de uma nova dimensão na conceção de profissionalidade docente, pois a qualidade do desempenho da função de professor avaliador pressupõe ser um indicador de um elevado grau de profissionalismo, com repercussões na profissionalidade dos docentes.

Neste contexto, pretende-se estudar as aprendizagens experienciais e formativas dos professores avaliadores, ao longo da aplicação do modelo 2007-2011, que possam colaborar para uma maior capacitação e desenvolvimento profissionais e para construir a mudança, num eixo de (re) construção de uma ótica de qualidade do ensino, reiterando a importância da formação contínua, específica para professores avaliadores e para o seu desenvolvimento profissional, ao longo do processo de avaliação e no desempenho dessa função.

As matrizes ou quadros mentais que orientam este estudo, sobre esses trajetos formativos do professor avaliador, apontam para duas abordagens: 1. *Personalista* (centrada no processo de maturidade psicológica da pessoa que é o professor) e 2. *Orientada para a investigação* (centrada na análise, num processo formativo de desenvolvimento profissional, onde o professor avaliador observa, examina e analisa criticamente o desempenho de outro professor, percebendo o que o avaliado pensou e o ele próprio, avaliador, pensa disso). Trata-se do profissional reflexivo, segundo a perspectiva de Schon (Tardif, Lessard & Gauthier 1998). Enquanto hipótese de trabalho, parte-se de três premissas: 1. a avaliação do desempenho docente estimula uma atitude simultaneamente crítica e atuante, favorecendo e motivando a inovação e a investigação, nomeadamente em relação à atividade educativa; 2. a avaliação do desempenho docente participada conduz à prática reflexiva e continuada de auto e hetero informação e aprendizagem; 3. a avaliação do desempenho docente tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, ou seja, o seu desenvolvimento profissional, capaz de fundamentar o seu profissionalismo docente, numa perspectiva de educação permanente, na ótica da aprendizagem ao longo da vida.

Quanto ao professor avaliador, considera-se que as pessoas intelectualmente curiosas e criticamente reflexivas são atraídas por culturas de trabalho que valorizam, recompensam e encorajam a curiosidade intelectual e a reflexividade crítica. Os menos curiosos e menos reflexivos instituem-se antes como vítimas de ambientes institucionais que exigem obediência e conformidade. De acordo com a legislação, o processo de avaliação docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e

da excelência (Estatuto da Carreira Docente, Artº 40º). Daí, a necessidade de professores avaliadores preparados e assumidos, colaboradores para a mudança da cultura de trabalho e de avaliação nas escolas. As atuais tendências supervisoras inclinam-se para uma conceção democrática de supervisão, realçando a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a supervisão de si e a autoaprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, para a criação e manutenção de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006; Alarcão & Roldão, 2008). Incluem-se também os processos de supervisão autónoma, de natureza intrapessoal, pois o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas (Alarcão & Roldão, 2008). A supervisão pedagógica pode globalmente entendida enquanto teoria-prática de regulação dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da Educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, 2006).

É necessária uma visão comum para aquilo que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, desenvolvida de modo colaborativo, por avaliadores-supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar, que trabalham em conjunto para a tornar uma realidade. Os professores precisam ver-se como um corpo profissional de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente, capazes de ensinar com sucesso, apesar das influências. As finalidades de avaliação e de supervisão são, de início, obviamente distintas: a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência, procurando certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira.

Mas, de facto, são até conciliáveis. Apesar dos princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional serem diferentes, tal como a relação que se estabelece entre os participantes e, consequentemente, o modo como o professor encara ambos os processos, os professores avaliadores-supervisores têm de ser docentes experientes e preparados para separar claramente as finalidades das duas atividades, como o faz com os seus alunos, no plano formativo e sumativo. A supervisão interpares ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008) só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de da mudança coletiva (para além das lógicas e interesses individuais) e, então, será capaz de promover a interrogação e a intervenção sobre aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor, numa sociedade educativa ampla (Smyth, 1995), numa perspetiva de mudança positiva e libertadora. Por isso, importa “dar voz ao professor”, no processo de avaliação, mas também envolver o docente na avaliação efetiva do seu próprio ensino, ou seja, em processos de avaliação que, de facto, possibilitem melhorias no processo de aprendizagem dos alunos e do

próprio desenvolvimento profissional, com conquista de poder, emancipação, espaços e oportunidades de manobra (Lamb cit. por Jiménez Raya et al., 2007, p.29-30).

A escola é o espaço de conceção, realização e avaliação de projetos, diversificados, de acordo com as funções educativa e social, inerentes à escolaridade. Na escola, aprende-se, ensina-se e avalia-se as aprendizagens e os alunos (avaliação interna e avaliação externa, através de exames nacionais), os professores (avaliação do desempenho docente) e as próprias escolas (avaliação externa). A institucionalização de uma verdadeira avaliação que englobe juízos de valor e decisões quer sobre projetos, programas, manuais, políticas, processos e práticas de organização curricular, mecanismos de gestão e administração, quer sobre a escola quer sobre os professores, não se revela ilógica, mas nem sempre consensual. Sobre esta matéria, os consensos destacam cinco ideias-chave: 1) na escola, o professor deve ser avaliado num contexto de formação (Rodrigues, 2001); 2) a avaliação do professor só faz sentido se incluir critérios de ordem pessoal, profissional e organizacional (Pacheco & Flores, 1999; Flores, 2000; Gonçalo, 2001; Braga, 2001); 3) a avaliação do professor dentro da escola integra o processo educativo (Shinkfield, 1995; Blanco, Pacheco & Silva, 1998; Pacheco, 1996); 4) a avaliação do professor associa-se à profissionalidade docente como a capacidade do professor reconstruir os seus percursos de formação, em função das exigências sentidas em diversos contextos; 5) a avaliação docente e a formação contínua são duas faces do mesmo processo (Nóvoa & Estrela, 1992); a avaliação é uma das inúmeras etapas que o professor percorre, na sua progressão; associa-se à formação contínua, porque a avaliação do professor se institui como componente estruturante dessa formação. A metodologia avaliativa relaciona-se com os processos e práticas de formação, logo, a avaliação deve corresponder à formação contínua centrada nas práticas curriculares, profissionais e organizacionais, e nos processos de investigação, como estratégia de formação e avaliação (Esteves, 2002).

“a avaliação do professor e a avaliação da formação mostram-se, portanto, indissociáveis, uma vez que, quer se adopte o ponto de vista individual (do professor), quer nos posicionemos sob o ângulo da visão da organização da formação, ambas se dirigem para o mesmo ponto, já que ambas têm a mesma construção profissional como horizonte.” (Rodrigues, 2001, p.36).

Graça et al. (2011, p.29) apresentam uma proposta com base em Casanova et al. (2009), relativamente aos níveis de desempenho na preparação e organização das atividades letivas, e à dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, referindo-se ao *desempenho Excelente* (planificação correta e coerente científica e pedagogicamente; capacidade de relacionar com a sua área e outras que, apesar de diferentes, complementam a aprendizagem; atitude reflexiva e autónoma; da promoção de estratégias e métodos adequados ao nível etário dos alunos e aos conteúdos programáticos propostos e atitude sistémica e inovadora - não exclusivamente com recurso a TIC); ao *desempenho Muito Bom* (planificação correta e coerente científica e pedagogicamente; relação de vários saberes que complementam a aprendizagem; atitude

reflexiva e autónoma; adequação sistemática e diversificação das estratégias ao nível etário dos alunos e aos conteúdos programáticos propostos); ao *desempenho Bom* (planificação correta e coerente científica e pedagogicamente; relação de saberes que complementam a aprendizagem; adequação sistemática e diversificação das estratégias ao nível etário dos alunos e aos conteúdos programáticos propostos); ao *desempenho Regular* (planificação correta e coerente científica e pedagogicamente; e adequação das estratégias e metodologias ao contexto de sala de aula); e ao *desempenho Insuficiente* (planificação com muitas falhas; pouca coerência científica e pedagogicamente, ou até mesmo inexistente; e não adaptação nem diversificação das estratégias, das metodologias e dos recursos utilizados).

Nas atuais políticas educativas e curriculares, a avaliação ocupa um lugar de destaque. Novos termos como “competência”, “eficiência” e “qualidade” são empregues de uma forma muito ideológica. A avaliação do professor pretende avaliar porque existe uma necessidade curricular, cada vez mais integrada numa cultura de avaliação, e o imperativo político de julgar o desempenho do professor. Numa ótica coerente de avaliação, cresce a responsabilização do Estado (Pacheco & Flores, 1999). Assim, o avaliado passa a sê-lo pelos resultados de outras avaliações, como é o caso dos resultados dos alunos (nas avaliações internas por período escolar; nos exames nacionais; nos testes de aferição; na seriação de escolas; e através de estudos comparativos internacionais).

A profissionalidade docente, no âmbito da avaliação, é socialmente construída por imagens geradas por práticas de avaliação externa e interna de alunos e não propriamente a partir da avaliação do professor. Assim, a avaliação do desempenho docente, que implica interdisciplinaridade e referencialidade plural, tem sido marcada por contradições e conflitos. Por isso, a avaliação do desempenho implica professores avaliadores que invistam na carreira, e nas funções específicas que lhes foram atribuídas, no sentido da melhoria docente e aperfeiçoamento avaliativo continuados. Logo, nem a formação especializada nem o desempenho da função de professor avaliador podem ser de carácter obrigatório. Mas decorrentes da vontade dos professores quererem ser avaliadores, especialmente interessados no desenvolvimento profissional, seu e dos seus pares.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V – METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Problemática e objetivos

Este estudo incide sobre as aprendizagens formativas que os professores avaliadores terão desenvolvido em Portugal, entre 2007 e 2011, através de aprendizagens despoletadas pelo processo de avaliação do desempenho docente, e que poderão ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional. Portanto, conhecer a interrelação entre as práticas da avaliação docente e o desenvolvimento profissional dos professores avaliadores. Nesta conformidade, adotou-se uma visão pragmática, para a concretização efetiva do estudo. Optou-se por trabalhar com três escolas públicas do ensino básico e secundário (do sétimo ao décimo segundo anos de escolaridade) que oferecessem maiores garantias de diálogo e aceitação colaborativa, de acesso e viabilidade de encontros, pela proximidade geográfica e riqueza na diversidade de perspetivas e de características, dentro de um mesmo universo sistémico (centro de formação).

A pesquisa fenomenológica inicia-se com uma interrogação, que corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que pensa saber sobre algo ou que gerado tensão ou incómodo e que o leva a buscar a essência do fenómeno, que causa estranheza, mas também familiaridade, por fazer parte da realidade vivida, apesar de não constituir ainda conhecimento, por isso, traduz o primeiro momento da pesquisa fenomenológica (pré-reflexivo) pois é algo que o pesquisador pretende conhecer, mas que não está ainda bem explicitado (Bicudo & Espósito, 1994), o que faz, muitas vezes, com que o problema não se formule numa só frase, como nas pesquisas clássicas.

“Na primeira etapa da pesquisa fenomenológica é necessário que o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece ou supõe acerca do fenómeno. Esta etapa corresponde à epoché, que implica a suspensão de qualquer hipótese que antecipe a realidade a ser investigada. Não cabe, portanto, a apresentação de hipóteses no projeto de pesquisa fenomenológica.” (Gil, s.d., p.5)

A investigação norteou-se pelas interrogações de partida - Será que a experiência do desempenho da função de professor avaliador (dos seus pares) pode ser formativa? Em quê? Como se forma um professor avaliador? Como pode o desempenho dessa função contribuir para o seu desenvolvimento profissional? Pretendeu-se estudar, com os professores avaliadores de diferentes disciplinas, fases da carreira e graus de experiência profissional de escolas diferentes, o seu pensamento e a sua ação, na relação com as suas práticas de avaliação do desempenho docente; e as mudanças profissionais, sobre as quais tomaram consciência, por se terem operado durante o processo de avaliação, levantando-se a hipótese de ocorrerem processos de inovação, transformação ou maturação das suas competências profissionais, consequentes no seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, pretendeu-se responder a questões, em torno das quais se centra a investigação, que podem viabilizar a construção de conhecimento sobre o

problema geral: 1. Como descrevem os professores avaliadores as suas experiências formativas no e para o desempenho da função de avaliadores do desempenho docente dos seus pares? 2. Que significado é atribuído pelos professores avaliadores a essas experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional? 3. Como apreendem o modo como se formam (e o que aprendem) no desempenho dessas funções? 4. Que sentimentos experimentam na sua relação com os professores avaliados e os outros avaliadores, seus pares, em situação de avaliação? Como os gerem? 5. Que valores, competências e capacidades julgam essenciais aos professores avaliadores, de acordo com o que os preocupa, enquanto observadores e avaliadores, em ação? 6. Que núcleos aglutinadores de sentido formativo emergem como organizadores da mudança, ocorrida e identificada pelos professores avaliadores?

O objeto de estudo assenta na ampla problemática da profissão docente e da formação de professores, afunilando até à função específica de professor avaliador do desempenho docente dos seus pares. Neste trabalho, “conhecimento” e “saber” são conceitos utilizados com o mesmo sentido, uma vez que é adotada a posição de Perrenoud (1999). Um conhecimento privado que pode passar a ser partilhado ou, pelo contrário, uma teoria que pode desligar-se do seu contexto e ser autónoma.

“saberes e conhecimentos são representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever, eventualmente, explicar, por vezes antecipar ou controlar, de forma mais ou menos formalizada e estruturada, fenómenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir de observações.” (Perrenoud, 1999, p.8)

Neste trabalho, interessa o contributo dos saberes experienciais dos professores avaliadores para o desenvolvimento da sua profissionalidade, ou seja, a construção do “ser professor avaliador”. Daí a necessidade de caracterizar a prática real do professor avaliador, perceber como trabalham os professores na avaliação dos seus pares, identificar o tipo e natureza do conhecimento orientador da atividade do professor avaliador, conhecer quais os saberes subjacentes à prática da avaliação do desempenho docente, compreender o contributo do conhecimento autoconstruído para a construção do “ser professor avaliador”, distinguir que tipo de formação e/ou experiências mais contribuíram para a construção de cada um como professor avaliador, perceber qual a relevância do saber experiencial na sua construção de “ser professor avaliador” e identificar elementos relevantes para as conceções e práticas de formação de professores avaliadores, capaz de estimular a competência de produção de conhecimento praxeológico, pelos professores avaliadores.

2. Natureza do estudo e opções metodológicas

Este estudo sustenta-se em Tardif (2002), enquanto investigação da epistemologia da prática docente, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (*ibidem*, p.255), para desvendar

quais são os saberes dos professores avaliadores, como se integram concretamente nas atividades dos docentes e como é que eles os constroem, incorporam, utilizam e transformam, face aos limites e recursos, inerentes às suas atividades de trabalho educativo. Nesse âmbito, este estudo procura ajudar na compreensão do papel desempenhado pelo saber experiencial: procura-se aceder ao seu conhecimento tácito (apreendido e aprendido através da experiência) e conhecer o que os professores avaliadores são capazes de explicar, sobre a sua forma de agir e as suas justificações. Tarefa que se institui como grande desafio, pela difícil verbalização do discurso proposicional sobre as práticas, num processo de avaliação do desempenho docente, entre 2007 e 2011, marcado pela confidencialidade e conflitualidade.

No sentido de compreender a relação teórico-prática desenvolvida pelo professor avaliador, na construção dos seus saberes, toma-se como tema principal os aspetos formativos retirados da experiência desenvolvida no modelo de avaliação do desempenho docente pelos professores avaliadores, uma aprendizagem ao longo da vida, formativa e formadora, na perspetiva da práxis transformadora, ou seja, uma aprendizagem experienciada, reflexiva, emocional, ética e deontológica, significativa, construtiva, adaptada e criativa, capaz de sugerir e provocar a mudança. Para apreender o envolvimento das teorias educacionais na formação do professor pelas práticas experienciadas, no desempenho da função de avaliador, questiona-se como é que os saberes são elaborados, reelaborados e apropriados pelo professor avaliador, num processo de avaliação que é especialmente formativo. Pretende-se esboçar um referencial teórico, capaz de sustentar a descrição, interpretação e análise compreensiva e consistente da práxis avaliadora docente, potencialmente transformadora do próprio docente e dos seus processos de desenvolvimento profissional.

De acordo com esta abordagem, a metodologia de estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, numa perspetiva fenomenológica existencial. Entre os princípios fundamentais da Fenomenologia destacam-se: (1) a intencionalidade, uma vez que o pesquisador entende que o fenómeno não pode ser isolado da sua manifestação; (2) a descrição, pois o pensamento fenomenológico é essencialmente descritivo; (3) a flexibilidade, pois um projeto de pesquisa fenomenológica não pode seguir modelos previamente definidos, mas flexíveis.

Husserl (1986), criador da Fenomenologia, apresentou-o como método que possibilitava à Filosofia tornar-se uma ciência e, nesse contexto, forneceu as bases para a constituição de uma psicologia fenomenológica, resgatando a subjetividade como fonte originária da vida humana e a sua correlação com o mundo-da-vida (foram os casos de Forghieri, 2000; Penna, 2001; e Goto, 2008). A investigação de cunho fenomenológico não define procedimentos a adotar. Caracteriza-se mais como abordagem, atitude e postura investigativa.

Na investigação fenomenológica, há temas mais adequados a estudos orientados fenomenologicamente. Gil (s.d.) sugere alguns, nomeadamente referentes à experiência vivida, que se expressam em sentimentos, crenças, aspirações e temores; à satisfação no ambiente de trabalho,

a pertença a uma organização, o exercício da liderança, o moral e a qualidade de vida no trabalho, ou, na área da Educação, o cotidiano dos alunos, o relacionamento professor-aluno, as aspirações acadêmicas, o medo do fracasso e da punição e a satisfação dos professores com a profissão.

A fenomenologia existencial, associada principalmente a Heidegger (1989, 1991, 2001), Sartre (1948, 2005), Merleau-Ponty (1990, 1999, 2012) e Marcel (1944), destaca-se, nesta investigação, na medida em que esta abordagem tenta alcançar o sentido da existência humana, na sua totalidade, sem tomar aspetos pré-definidos sobre cada indivíduo, que possam desfigurar o fenómeno mostrado. Logo, o homem é tomado como indefinível, sem classificações sustentadas em axiomas ou sistemas explicativos da existência humana. O pensamento existencial parte da premissa de que o homem se constitui como um ser-no-mundo e é sempre, desde o início, a relação com o mundo. Por isso, na pesquisa fenomenológica é fundamental indicar em que contexto a investigação será realizada e o próprio contexto geográfico, “o espaço vivido” (Frémont, 1980). “Ser-no-mundo” é uma estrutura originária e total, onde o homem se revela e realiza nesse encontro, tendo em conta a composição em elementos intersetados. Para Heidegger, é um fenómeno de unidade em que, mesmo na solidão, é-se ‘ser-com’, no mundo, num modo deficiente de ‘ser-com’. A base da diferença ontológica entre o homem e os outros seres, é que o homem existe e cuida do seu existir. Habita o mundo, preserva a vida, atende às necessidades do ser humano e trata de si próprio, na sua singularidade e pluralidade, ao longo do tempo (ontologicamente, designa-se por ‘cuidado’). Neste contexto, a prática institucional e a atitude clínica e comunitária desta abordagem são chaves para o entendimento do desenvolvimento humano.

Quando se trata da aplicação do método fenomenológico na pesquisa, também podem ser identificadas duas grandes abordagens e suas múltiplas variantes:

- a *vertente descritiva*, mais antiga, inspirada em Husserl (1986, 2007), que estuda as estruturas da essência dos fenómenos que surgem na consciência, concentrando-se nas descrições de experiências dos participantes. De que derivaram os métodos definidos por Van Kaam (1959), Colaizzi (1978) e Giorgi (1985). Algumas das suas variantes têm como enfoque o mundo vivido (Ashworth, 2003) e a experiência vivida (Van Maanen, 1991).
- a *vertente hermenêutica*, que sublinha o papel do pesquisador e os horizontes de interpretação, fundamentando-se nos trabalhos de Heidegger (1989, 1991, 2001). Recorre à análise de textos literários, poesia, correspondência, etc. De que derivaram as abordagens: a) reflexiva do mundo vivido (Dahlberg, Dahlberg & Nystrom, 2008), que descreve e explica o mundo vivido de forma a expandir a compreensão do ser humano e da sua experiência; b) a fenomenológica interpretativa (Smith & Osborn, 2003) que, com enfoque ideográfico, visa oferecer percepções sobre o modo como a pessoa, em dado contexto, atribui sentido a um certo fenómeno; c) a crítica da narrativa (Langdridge, 2007), focalizada no estudo individual para enfatizar a compreensão da história de vida, tal como é apresentada; d) a relacional (Finlay & Evans, 2009; Halling & Leifer, 1991; Rowe, Halling, Davies, Leifer, Powers &

Von Bronkhurst, 1989), que sublinha o encontro dialógico entre pesquisador-participantes ou co pesquisadores; e) a heurística (Moustakas, 1994), que destaca o envolvimento do pesquisador, tornando a sua experiência o centro da própria investigação.

Em suma, diversos autores desenvolveram modelos de análise da investigação fenomenológica, como Van Kaam (1959) e depois Keen (1975), Colaizzi (1978), Giorgi (1985), Hycner (1985) e a reelaboração dos métodos de Van Kaam e Colaizzi, por Moustakas (1994). Um dos modelos mais utilizados, o de Giorgi (1985), caracteriza-se pela simplicidade de quatro etapas: (1) a leitura geral do material, (2) a definição de unidades de significado, (3) a expressão das unidades na perspetiva escolhida pelo pesquisador, (4) a formulação da síntese das unidades. Qualquer que seja o modelo adotado, deve atentar no tratamento das unidades de significado.

Este é um estudo interpretativo, que utiliza processos inferenciais e indutivos, usando a técnica de pesquisa qualitativa, sobre os resultados da recolha feita através de: inquérito por questionário com narrativas escritas de memórias (MEN), de *focus group* (FG) e de entrevistas, no início exploratórias (DE) e no final em profundidade (EP). A intenção desta investigação é apresentar uma componente descritiva e interpretativa, que permita também abrir hipóteses e horizontes para pensar uma formação contínua adequada ao desempenho da função dos professores avaliadores. Este trabalho integra-se numa abordagem hermenêutica, adota a metodologia qualitativa e incide sobre grupos constituídos naturalmente, sem qualquer intervenção nem manipulação dos fenómenos. Foram utilizados alguns procedimentos quantitativos de tratamento de dados de estrutura (pessoais, demográficos, tempos de serviço e de experiência nesta função, entre outros) que, pelo seu cariz complementar, não põe em causa a índole predominantemente qualitativa da metodologia seguida. Aceder a uma teoria crítica da práxis da avaliação do desempenho docente requer analisar reflexivamente as categorias interpretativas dos professores avaliadores, sobre a sua atividade profissional prática (Van der Maren, 1995), o que passa pelo reconhecimento e identificação das práticas dos professores, neste caso, dos avaliadores dos seus pares, na escola, e pelo estudo das suas análises, interpretações e decisões. Partindo do princípio de que a realidade é construída pelo sujeito-social, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, numa visão (sócio) construtivista (Shwandt, 1994) e recorre à abordagem qualitativa (Erickson, 1986; Bogdan & Biklen, 1994, Denzin & Lincoln, 1998). As perceções dos professores são essenciais porque “criam a realidade” (Górriz, 2004). A memória da situação natural constitui-se como principal fonte de dados, para decifrar o sentido atribuído pelos participantes à sua ação e as interpretações que fazem dela.

Nesta perspetiva, os superiores hierárquicos (diretores de escola) dos professores avaliadores foram ouvidos, numa “entrevista centrada no problema” (Flick, 2002, p.87-89), sobre o que os avaliadores fizeram e como o fizeram. Os professores avaliadores das três escolas foram depois auscultados sobre a mesma matéria, através de inquérito por questionário, com inclusão de memórias escritas narrativas. Pois só nesse cruzamento de dados nos aproximamos o mais possível da realidade

(Patton, 1990; Denzin & Lincoln, 1994; Taylor & Bogdan, 1998). Este estudo seguiu as características fundamentais da investigação qualitativa, sistematizadas por diversos autores, como Patton (1990), Bogdan e Biklen (1994), Miles e Huberman (1994), Denzin e Lincoln (1998), Guba (1998), Janesick (1998) e Tuckman (2000).

A recolha de informação foi feita no seu contexto natural. O estudo implicou a visita e permanência da investigadora nas instituições educativas durante o processo investigativo, para contactos com os participantes (motivação, argumentação e justificação), nas fases prévias e durante a recolha de toda a informação. A opção por Lisboa prendeu-se com a necessidade imperiosa de conciliar o trabalho de investigação com a atividade docente da investigadora, a tempo inteiro.

Assume-se existir um conjunto de conhecimentos, um currículo paralelo e um *background* da investigadora (cidadã, com escolaridade, formação académica, atividade profissional, neste caso, docente, implicada na formação de professores, e conhecedora da literatura sobre a problemática em estudo), inibidores de uma total e absoluta imparcialidade sobre a realidade investigada. O investigador “puro”, neutro e distante face ao objeto de estudo é uma utopia.

O grande desafio foi ser consciente da sua condição de investigadora e provocar-se a fazer uma aprendizagem (“desaprendendo” primeiro sobre o assunto). Assim, coube à investigadora refletir criticamente sobre e em todos os momentos do processo de investigação. A tarefa da investigadora foi perceber, para explicar, os modos pelos quais os professores avaliadores compreendem, agem e gerem determinadas situações do quotidiano. Assim, foram desenvolvidos esforços para compreender o significado das suas lógicas e regras, explícitas e implícitas (o que faziam e por que o faziam). O apuramento do processo e dinâmicas em que os avaliadores estão envolvidos foi crucial: partiu-se para o terreno sem pressupostos antecipados, que pudessem constranger os resultados da investigação (sem pré-conceitos formados na primeira fase da recolha de dados, numa conceção pragmática do conhecimento científico. Que “desloca o centro da reflexão do conhecimento feito para o conhecimento no processo de se fazer, o conhecimento para conhecer” (Santos, 1989, p.53)

A investigadora transfigurou-se no principal dispositivo de mediação na investigação (Miles & Huberman, 1994), que foi também o caso dos professores avaliadores, na relação com o professor avaliado, os seus pares avaliadores e a investigadora, enquanto mediadores no diálogo. O caráter descritivo obrigou a um levantamento exaustivo e minucioso do objeto de estudo, considerando que tudo tem significado para a sua compreensão, isto é, “descrever para desocultar” (Rodrigues, 2001), fazendo uma caracterização realista do seu trabalho.

A análise dos dados foi feita pelo processo indutivo, apostando-se na construção da teoria, juntando e organizando os dados, como na construção de um puzzle (Tuckman, 2000, p.508); a análise focou-se nas significações, expressas no discurso dos participantes, ou seja, os professores avaliadores puderam estruturar sentidos, possibilitando ao investigador apropriar-se e interpretá-los metodicamente (Guerra, 2006). Compreender essa mensagem, inconsciente e secreta, implicou a

construção de grelhas de leitura, constituídas pela rede das relações entre símbolos e palavras no discurso. A abordagem qualitativa recorreu a vários instrumentos de investigação, numa “bricolage”, uma espécie de “faça você mesmo” (Denzin & Lincoln, 1998). A aplicação de vários métodos e técnicas é uma estratégia de aprofundamento da compreensão do significado do vivido, com a função de validar os resultados, mediante a sua triangulação. A tarefa do investigador é “juntar as peças, num conjunto de práticas coesas e consistentes de forma a possibilitar soluções para um problema numa situação concreta” (Denzin & Lincoln, 1998, p.3).

A dimensão criativo-interpretativa releva do próprio processo investigativo e trespassa todo o trabalho de análise da investigadora, validado em cada etapa da recolha de dados, pela aplicação e revisão por elementos externos (colegas e investigadores na área educativa, juízes externos, e uma amiga crítica, além da professora orientadora da investigação), em busca de “consensos de intersubjetividades” (Miles & Huberman, 1994, p.12).

3. Desenho de investigação e desenvolvimento do processo investigativo

Os participantes neste estudo foram vinte e sete pessoas, no total. A investigadora, a tutora, uma amiga crítica (AC) e três juízes externos, que testaram o inquérito por questionário e o protocolo das memórias escritas narrativas (MEN) e as vinhetas do *focus group* (FG), para além de três Diretores de três escolas secundárias públicas de Lisboa, pertencentes ao mesmo centro de formação (Borges de Medeiros). Através de entrevistas semiestruturadas (DE), numa abordagem exploratória, permitiram desbravar o caminho de pesquisa, dando a conhecer a sua perspetiva sobre o processo de avaliação de desempenho docente e a práxis dos professores avaliadores, em cada uma das três escolas; e dezoito professores avaliadores dessas três escolas, dos mais aos menos experientes, mas todos avaliados sobre o seu trabalho como “avaliadores” (de professores e não como professores dos seus alunos), que responderam a um inquérito por questionário com memórias escritas narrativas (MEN).

Deste conjunto de avaliadores, seria depois selecionado um conjunto restrito de cinco para participarem num *focus group* (FG) e entre essas cinco participantes, seria selecionada uma professora avaliadora para um estudo de caso, por ter ido revelando, ao longo das várias fases do estudo, possuir mais conteúdo, experiência e pertinência no desempenho da função de avaliadora, e que respondeu à entrevista final, semiestruturada e em profundidade (EP).

Portanto, a recolha de dados desenhou-se em quatro fases, num gradual afunilamento, com triangulação na recolha da “voz” dos avaliadores (MEN, FG e EP).

Quanto à seleção dos participantes na pesquisa fenomenológica, que não pretende a generalização dos resultados, foi uma *seleção por conveniência*, pois interessava que os sujeitos fossem capazes de descrever, de maneira acurada, a experiência vivida durante o modelo de avaliação do desempenho docente, entre 2007 e 2011.

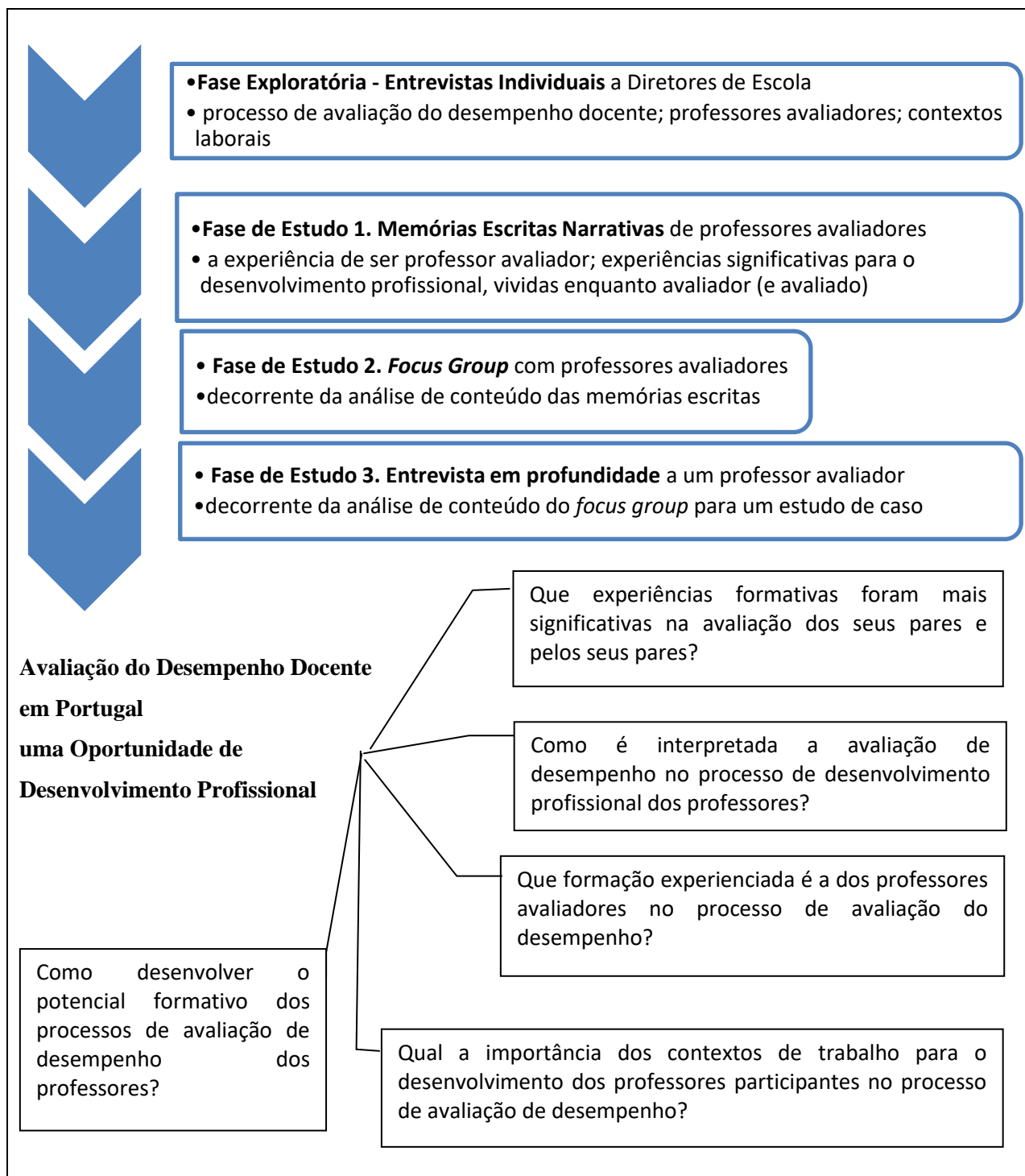
Van Kaam (cit. por Polkinghorne, 1989) estabeleceu seis critérios relacionados com as habilidades dos participantes: 1) expressar-se facilmente por palavras; 2) perceber e expressar sentimentos e emoções, sem vergonha ou inibição; 3) expressar as sensações orgânicas que acompanham esses sentimentos; 4) ter experiência relativamente recente face à experiência que está sendo estudada; 5) ter interesse espontâneo na própria experiência, 6) escrever ou reportar-se ao que ocorreu interiormente nesse período. Quanto à quantidade de participantes, que depende dos objetivos do estudo, da natureza do tópico, da quantidade e da qualidade das informações pretendidas dos participantes e do número de vezes que serão “auscultados”, pode centrar-se num único sujeito, que pode ser suficiente para alcançar os propósitos da pesquisa, ou contar com, no máximo, vinte a trinta participantes, como foi o caso, nesta investigação. Como a pesquisa fenomenológica envolve seres humanos, torna-se necessária a aceitação e consentimento livre e esclarecido da pessoa entrevistada, como foi o caso, em todas as etapas com todos os participantes desta investigação. Para a apresentação global do estudo, foi esboçado num quadro muito simples, uma representação da gradual ampliação dos conceitos teóricos em estudo que contraponto com o crescente afinilamento metodológico, para a recolha de dados, sua análise e interpretação. As questões da partida para a investigação são centrais nessa dinâmica interativa, rodopiando entre ambos os cones, na aposta de os manter em equilíbrio constante.

Quadro 1 – Visão Global do Desenvolvimento do Estudo



Quanto ao desenho de investigação, apresenta-se uma visão muito esquemática com incidência no paradigma fenomenológico-interpretativo, numa abordagem descritiva, interpretativa e analítica.

Quadro 2 – Desenho de Investigação



A sua lógica de afunilamento pretende traduzir *um mergulho gradual no conhecimento*, sobre se a experiência deste modelo de avaliação do desempenho docente se revelou uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os professores avaliadores. Em busca desse aprofundamento

cada vez maior de conhecimento, sustentado por diferentes técnicas de recolha de dados, a atenção centrou-se nos professores avaliadores, filtrando as suas percepções sobre diferentes questões que se conectam com o tema central, a avaliação do desempenho docente e o desenvolvimento profissional, de acordo com um esquema sequencial por camadas, gradualmente mais depuradas, até chegar ao estudo de caso, singular e único.

3.1. Etapa exploratória. Entrevistas individuais a três diretores de escola

A entrevista surgiu como técnica de investigação social na década de 1930, no âmbito das publicações de serviço social, nos EUA, com um grande contributo, na década de 1940, dos estudos de Carl Rogers, sobre psicoterapia orientada para o paciente (Scheuch, 1973, p.171-172). A partir da Segunda Guerra Mundial, a entrevista ganhou orientações metodológicas próprias, em pesquisas de comunicação (Curvello, 2002), comportamento organizacional (Schirato, 2000), levantamentos históricos e biográficos (Marques de Melo & Duarte, 2001), processos jornalísticos (Pereira JR, 2006) e noutros tipos de estudo, usada como base única ou conjugada com diferentes técnicas (observação, discussão em grupo e/ou análise documental).

Basicamente, uma entrevista consiste numa conversa intencional, “conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser & Kalton cit. por Bell, 1997, p.118-119), embora possa envolver mais pessoas (Morgan, 1998). É dirigida por uma pessoa (entrevistador), para obter informações de outra (entrevistado) (Biklen & Bogdan, 1994). Possibilita uma ampla diversidade de questões e respostas, mediadas pela preponderância da interação direta e de hipóteses de reformulação constante, para maior eficácia da recolha de informação, que é, por si só, uma oportunidade única para aprofundar temas. Daí, o papel ativo do entrevistador como “pescador”, cuidadosamente preparado, munido de muita paciência e experiência (Bell, 1997).

"Entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana" (Fontana & Frey, 1994, p.361)

Existem três tipos de entrevista: a estruturada (standard), a semiestruturada e a não estruturada (informal). Optou-se pela entrevista semiestruturada, que exige um guião previamente preparado, como eixo orientador para o desenvolvimento da entrevista, em que a ordem dos temas é livre e a entrevistadora propõe o tema, caso o entrevistado não aborde um ou vários temas do guião. Manteve-se um elevado grau de liberdade na exploração das questões. Este tipo de entrevista apresenta vantagens sobre o tempo disponível; possibilita um tratamento mais sistemático dos dados; permite seleccionar temáticas para aprofundamento; e flexibiliza na introdução de novas questões, apesar de ter a desvantagem de requerer uma boa preparação do entrevistador. Assim, nesta etapa do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada com um guião prévio (Anexo 1,

p.4), dado as suas potencialidades e os critérios de adequação ao tipo de dados pretendidos. Os objetivos gerais da entrevista semiestruturada aos três diretores foram conhecer a perspetiva do diretor sobre: a avaliação do desempenho docente, os professores avaliadores e os contextos laborais dos professores avaliadores. No final da entrevista, foram pedidas informações adicionais a cada diretor de escola, para caraterizar sumariamente a escola como contexto de estudo; conhecer as características gerais dos professores avaliadores nessa escola; e obter o endereço de mail de cada coordenador de departamento para pedido de colaboração no estudo.

Os entrevistados, três Diretores de Escola, identificados com consentimento informado e que manifestaram vontade de que as escolas fossem identificadas, foram selecionados de acordo com o facto de essas três escolas pertencerem ao mesmo centro de formação, além de razões de proximidade e afetivas da própria investigadora, que foi discente no ensino secundário na Escola Secundária D. Pedro V; formanda e formadora de professores de Português na Escola Secundária de José Gomes Ferreira; e professora do quadro da Escola Secundária de Vergílio Ferreira, desde 1990. Como aliás foi esclarecido na carta de apresentação endereçada aos Diretores de Escola (Anexo 2, p.5). Os participantes desta primeira fase de recolha de dados foram: - o Diretor da Escola Secundária D. Pedro V (DE1), sita em Sete Rios, Lisboa, há sete anos. Nomeado em 2005 para o Conselho Executivo, por um ano, continuou (pelo menos até 2012, ano da entrevista). Antes disso, era professor de Educação Física; - o Diretor da Escola Secundária José Gomes Ferreira (DE2), em Benfica, Lisboa, há vinte e um anos. Tem uma vasta experiência como Presidente do Conselho das Escolas e Conselheiro no órgão consultivo do Ministério da Educação; foi Delegado à Profissionalização em exercício (biénio 1990/92), na disciplina de Eletrotecnia, e em 1995 tirou o Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão Escolar (D.E.S.E.); - a Diretora da Escola Secundária de Vergílio Ferreira (DE3), em Carnide, Lisboa, há dezanove anos. Foi eleita presidente do conselho diretivo durante dezasseis anos e dirige a escola, como diretora, há três anos (em 2012, ano da entrevista). Antes disso, era professora de História.

A gravação áudio possibilitou o registo literal e integral, sem afetar os resultados. Ofereceu maior segurança, mostrando-se o gravador e verificando se o entrevistado não se sentia desconfortável. Embora possa eventualmente ser inibidor nas primeiras perguntas, em geral, as fontes rapidamente responderam com naturalidade. Foi essencial deixá-lo em local visível, mas discreto ao olhar. Foi vantajoso para evitar perdas de informação, minimizar distorções, facilitar a condução das entrevistas, permitindo fazer anotações sobre aspetos não-verbais. Procurou-se, por isso, transcrever imediatamente após a gravação, a fim de aproveitar melhor o conteúdo, pois o ambiente e as respostas estavam mais vivos na memória do entrevistador e as inferências, contextualização e análise foram mais imediatas e, desta forma, facilitadas. Ouvir a transcrição ajudou o entrevistador a perceber detalhes e questões que ajudaram nas entrevistas posteriores e na correção dos próprios erros de condução. Ou seja, o próprio investigador foi ganhando experiência e auto formando-se. Foi a pesquisadora a fazer as transcrições, aprendendo com a própria entrevista, identificando

aspectos não registados e estruturando o trabalho. Procurou-se ser providente, registando cada fonte por entrevistado, gravando o material em vários ficheiros, tendo sido previamente testado o equipamento, utilizando pilhas novas e possuindo pilhas sobressalentes, e assegurando, com outro gravador, a dupla gravação do *focus group*, por exemplo. Foi importante combinar um horário e tempo de duração, permitindo que as fontes estivessem mais tranquilas.

As anotações permitiram ir registando comportamentos e ambientes, mas revelaram-se insuficientes para o detalhe, interrompendo a fluência e concentração do entrevistado. Por esse motivo, no *focus group*, foi convidada uma amiga crítica (AC), também para esse efeito. Assim, as anotações sobre questões centrais, dúvidas, aspectos relevantes, detalhes que não tivessem sido verbalizados ou mesmo ideias que surgiam e pudessem ser esquecidas foram feitos paralelamente à transcrição de cada gravação áudio. Foi importante transcrever imediatamente as anotações, registar comentários e observações, de maneira a não esquecer pontos essenciais ou perder registos. As anotações foram um instrumento básico de recolha de dados e exigiram habilidade e domínio prévio, do entrevistador, sobre o tema.

3.2. Etapas de estudo

3.2.1. Memórias escritas narrativas e inquérito por questionário a professores avaliadores

A internet foi o recurso utilizado nesta etapa da investigação. Revelou ser a forma mais fácil de perguntar, mas a mais difícil de obter boas respostas. Foi particularmente útil para informações objetivas, assim como para complementar informações das entrevistas face a face. O documento para recolha das memórias escritas narrativas foi passado para a plataforma digital, com sucessivas adaptações às exigências do formato digital em abril 2012 (Anexo 8, p. 85).

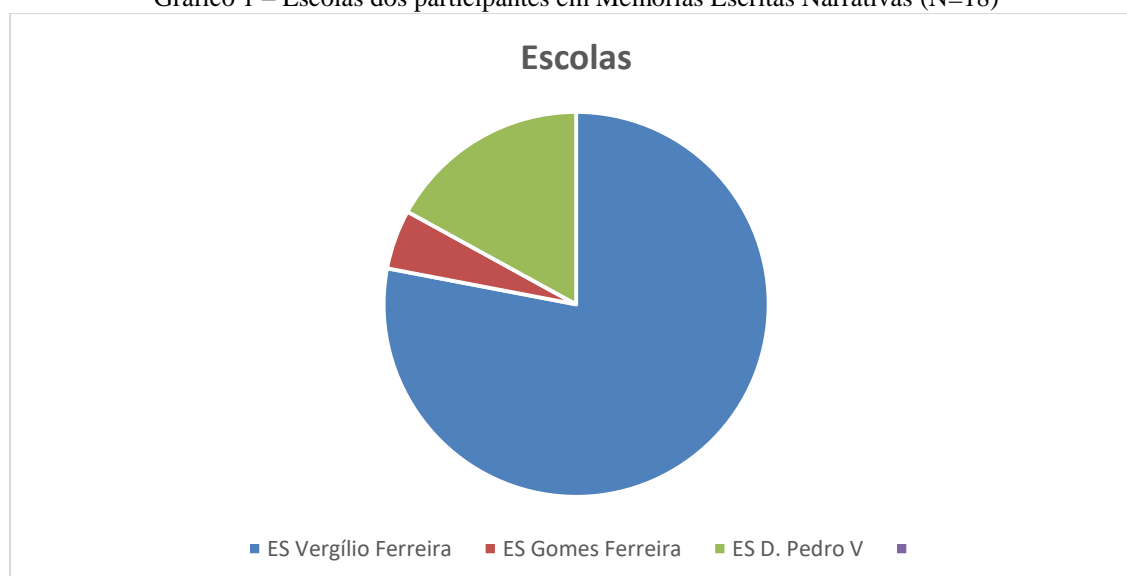
Foi utilizada para obter informações de pessoas importantes, pouco disponíveis e ocupadas (diretores, relativamente aos dados adicionais à entrevista, e professores avaliadores, nos inquéritos por questionário com memórias escritas narrativas), por outros meios inacessíveis. Teve como vantagem a agilidade e o acesso a pessoas distantes. Mas não permitiu perceber as reações do entrevistado, criar proximidade ou obter dados fundados na relação de cumplicidade que a entrevista face a face oferece, nem estabelecer a discussão ou tentar o aprofundamento natural e a discussão do contraditório. Motivo por que foi realizado posteriormente o *focus group* e a entrevista em profundidade. Os dados recolhidos através da internet foram gravados em ficheiro. A sua leitura pode ser interrompida ou retomada conforme a conveniência. Foi útil para reunir questões pertinentes, tirar dúvidas e obter informações simples, que ajudaram a completar o quadro em análise, numa fase intermédia.

A aplicação do inquérito por questionário com memórias escritas narrativas teve três objetivos gerais: 1) contribuir para o conhecimento da avaliação docente e da sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário em Portugal; 2)

recolher informação espontânea e genuína sobre experiências vividas pelos professores enquanto avaliadores e avaliados no processo de avaliação entre pares entre 2007-2011; 3) inferir temáticas pertinentes para futuro debate em *focus group*. Nesta fase, desde logo, ficou clara a esquiva postura à apresentação do objetivo da investigação e ao pedido de colaboração. As dificuldades sentidas na primeira fase de contactos e o reconhecimento da existência de um contexto conturbado nas escolas, mais vincado pela “ressaca” do modelo de avaliação docente, levou à tomada de decisões que viabilizassem a concretização do estudo, mesmo prescindindo de alguns pressupostos iniciais. Manteve-se o interesse em trabalhar com professores com experiência da função de avaliadores, com diferentes tempos de serviço e graus de experiência docente, portanto, a meio e em final de carreira. Esclareça-se que os docentes mais jovens não foram incluídos pela sua inacessibilidade ao estatuto de avaliador dos seus pares. Os professores mais ou menos experientes adotaram posturas diferenciadas: inicialmente e na maioria, de rejeição, apesar da adoção de estratégias diferentes - frontal ou velada. Independentemente das escolas, todos os encontros foram caracterizados por conversas, diálogos e comentários entre os docentes sobre o processo de revisão do estatuto da carreira docente e a avaliação do desempenho docente, com forte pendor crítico negativo.

A amostra de participantes, nesta segunda fase, foi de conveniência. Existem dois tipos básicos de amostras não probabilísticas em entrevistas qualitativas: por conveniência, de caráter accidental, baseada na viabilidade (neste caso, as fontes foram selecionadas por critérios de proximidade e disponibilidade); e intencional (seleção feita por juízo particular do pesquisador, como acontecerá na última etapa de recolha de dados, com a avaliadora alvo de estudo de caso). Num total de dezoito respondentes, predominou a participação dos professores avaliadores da ESVF (14), sendo a participação da escola DPV (3) e da escola JGF (1) diminuta, o que induz à interpretação de um maior dinamismo e espírito participativo da escola ESVF, entre as escolas auscultadas, que confirma a perceção da DE3, sua diretora, sobre a postura dos avaliadores face à avaliação docente.

Gráfico 1 – Escolas dos participantes em Memórias Escritas Narrativas (N=18)



Os participantes caracterizam-se maioritariamente femininos e com idade que permite uma vasta experiência profissional (entre os 46 e mais de 61 anos, estando a maioria entre os 51-60 anos).

Gráfico 2 – Dados pessoais dos participantes: o género (N=18)

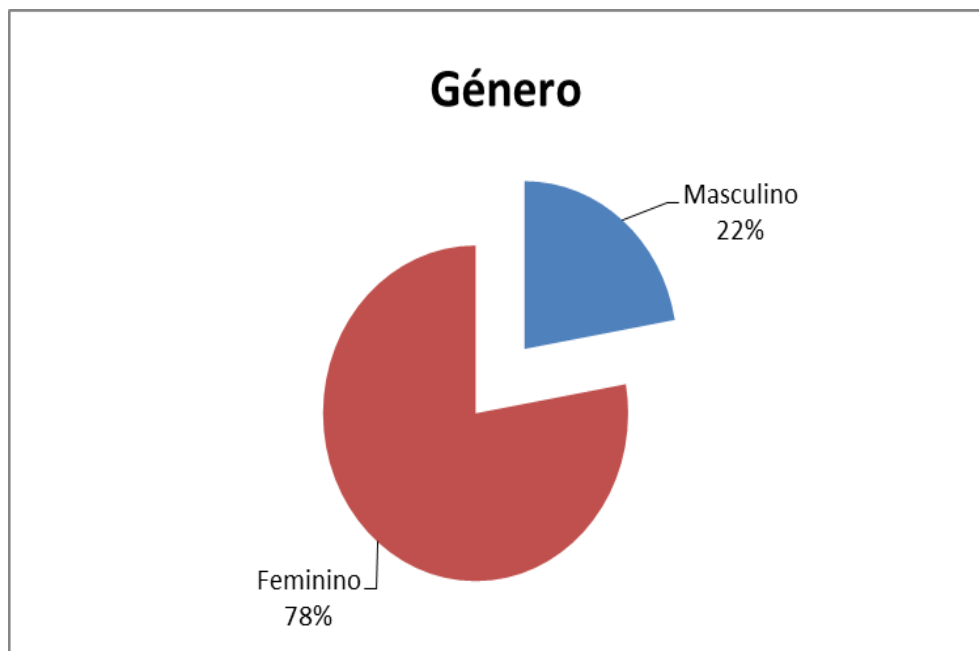
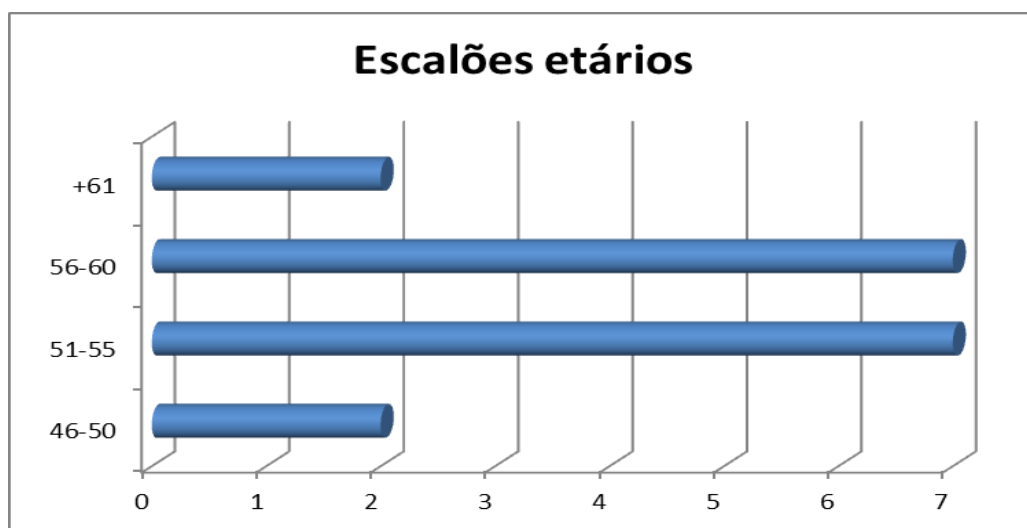


Gráfico 3 – Dados pessoais dos participantes: a idade (N=18)



Relativamente aos dados profissionais dos participantes, todos apontas para carreiras profissionais estáveis, no que respeita a habilitações literárias e situação/estatuto profissional.

Gráfico 4 – Dados profissionais dos participantes: habilitações (N=18)

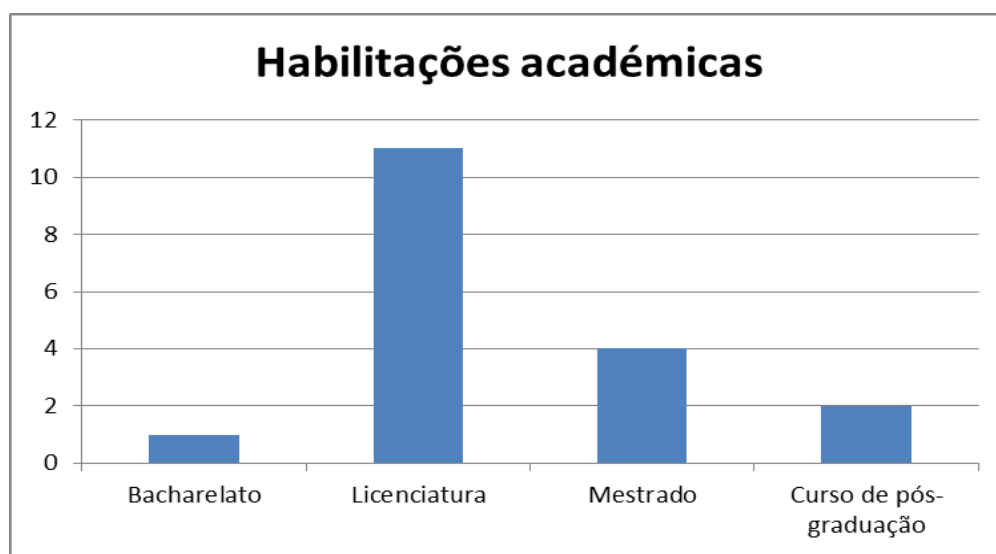
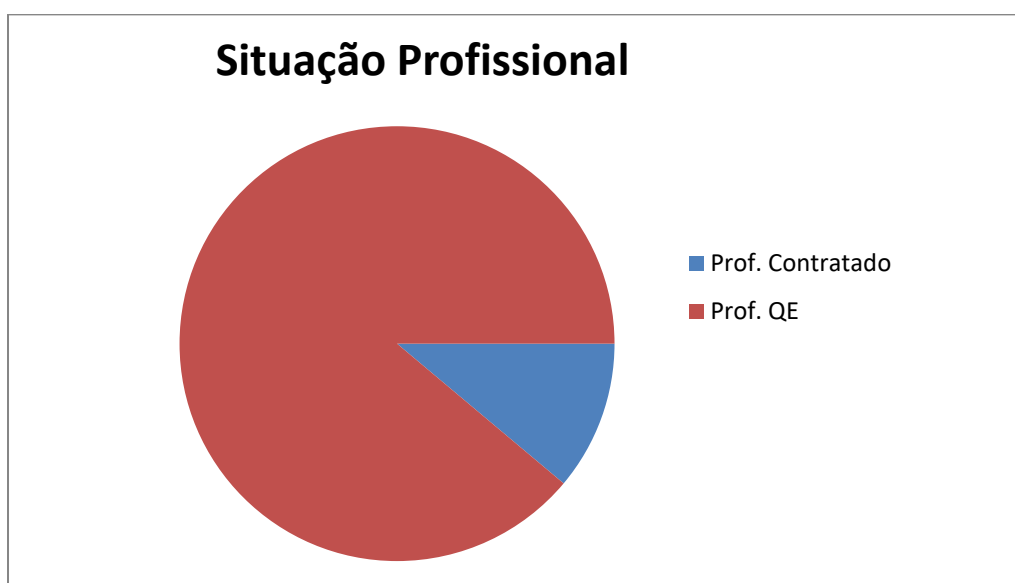


Gráfico 5 – Dados profissionais dos participantes: situação profissional (N=18)

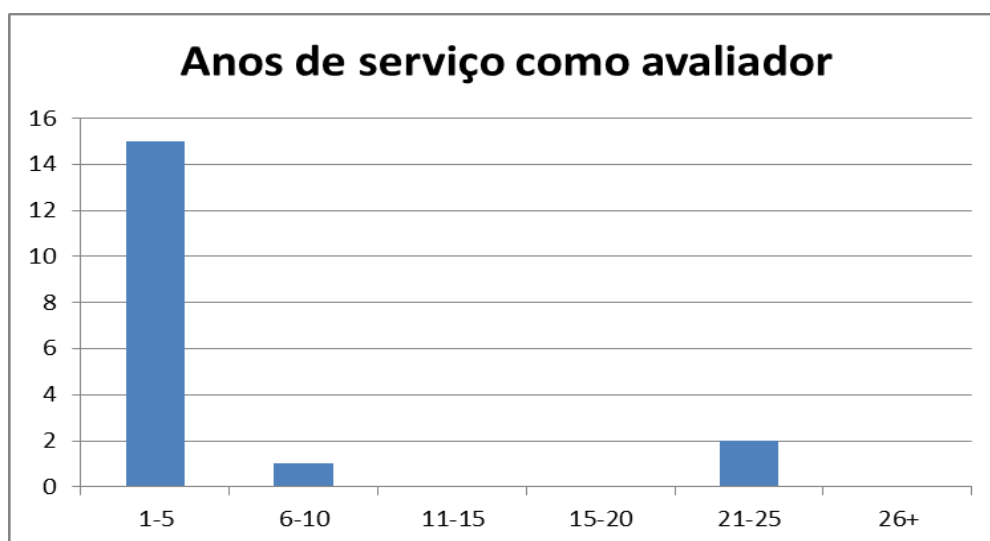


Os participantes apresentam, na maioria, 31- 35 anos de serviço como professores (experientes) e 1-5 como avaliadores, o que compreende num modelo que teve início em 2007, apesar de alguns terem sido já avaliadores noutras situações, como é o caso, por exemplo, dos orientadores de estágio.

Gráfico 6 - Anos de serviço como Professor (até 31 agosto de 2011) (N=18)



Gráfico 7 - Anos de serviço com o cargo de Avaliador (até 31 agosto de 2011) (N=18)



Os avaliadores participantes apresentam, na maioria, mais avaliados no segundo do que no primeiro biénio, confirmando a informação dos diretores sobre a ampla heterogeneidade de visões acerca da avaliação do desempenho docente no segundo biénio, dada a crescente amplitude de avaliadores envolvidos no processo de avaliação do desempenho docente. O mesmo acontece com o aumento de professores avaliados entre os avaliadores no segundo biénio.

Gráfico 8 - Nº de professores avaliados no 1º biénio e no 2º biénio (N=18)

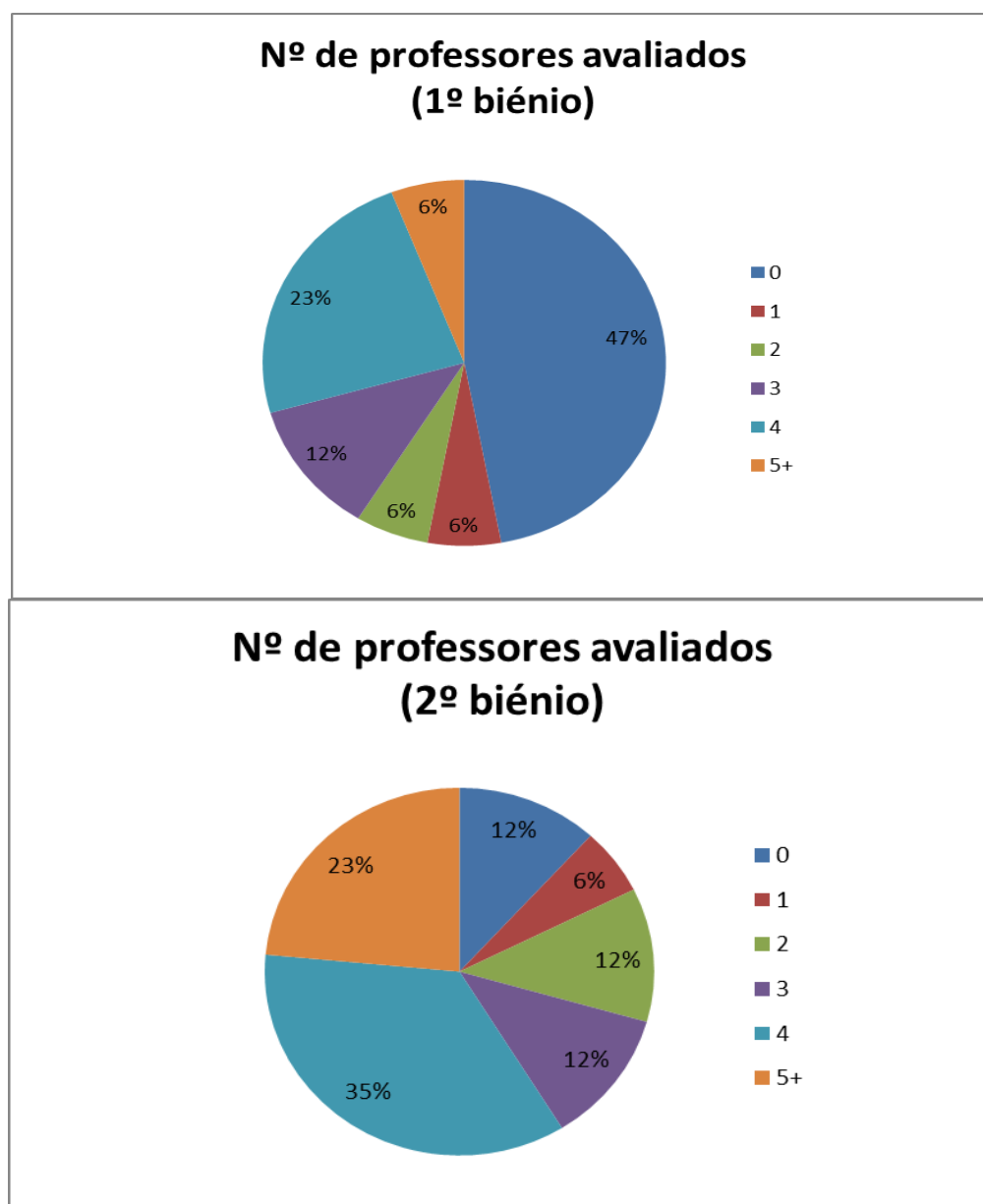
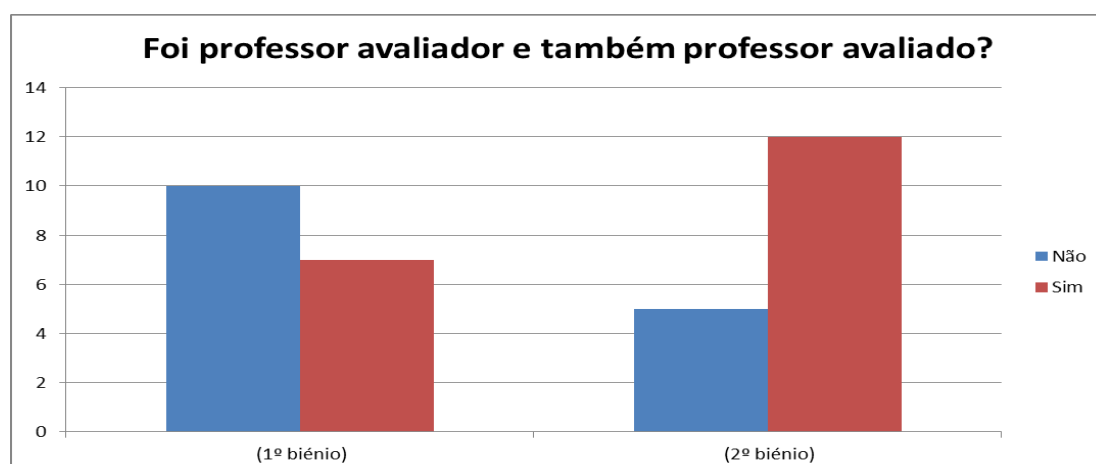


Gráfico 9 - Professor avaliador e também professor avaliado, no 1º e no 2º biénio (N=18)



Quanto à situação dos avaliadores na escola em que trabalham é bastante estável (de 15 a mais de 26 anos), experientes no desempenho de diversos cargos, com predomínio da coordenação (de departamento ou de área disciplinar). Apresenta-se como um grupo com ampla experiência na lecionação do 3º ciclo e do ensino secundário (predominante), para além de ser multifacetado em termos das disciplinas que leciona (gráfico 13, p. 247), com destaque para o Português (a disciplina que a investigadora também leciona - e que por solidariedade terá respondido aos seus apelos?) e Educação Física (uma disciplina que luta pelo reconhecimento do seu valor e investe muito em atividades atrativas e no estudo, pelos seus professores, como forma de ganhar visibilidade e estatuto?) , seguidos de Geometria Descritiva e Matemática.

Gráfico 10 - Anos de serviço na escola onde trabalha (até 31 agosto de 2011) (N=18)

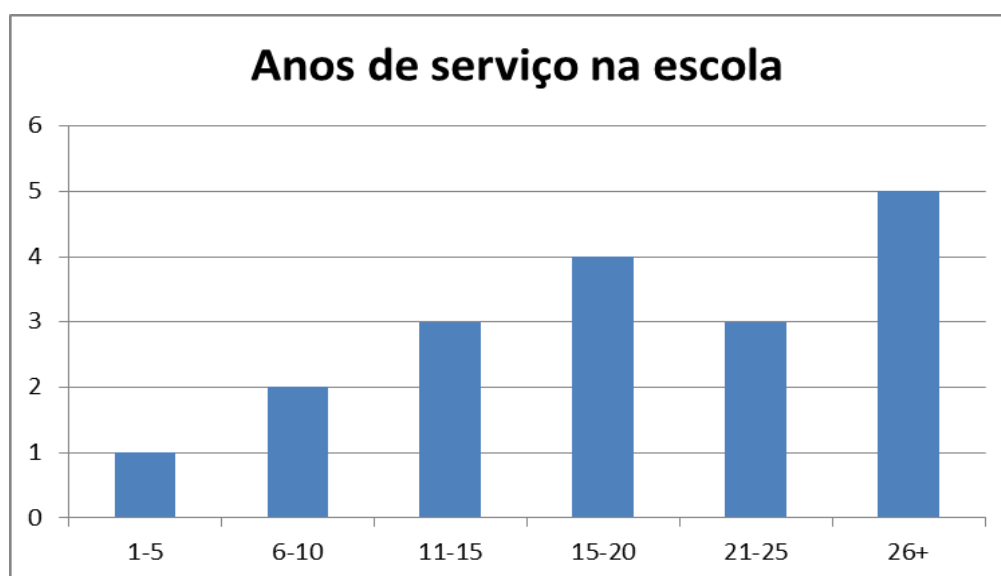


Gráfico 11 - Cargo(s) desempenhados na escola pelos professores avaliadores (N=18)

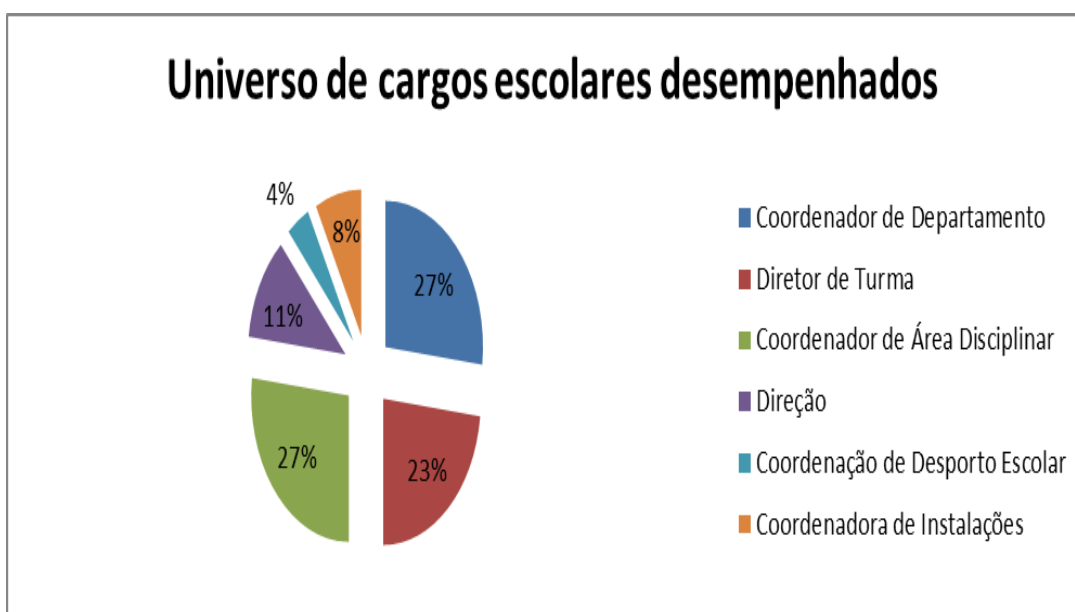


Gráfico 12 – Níveis de ensino lecionados pelos professores avaliadores (N=18)

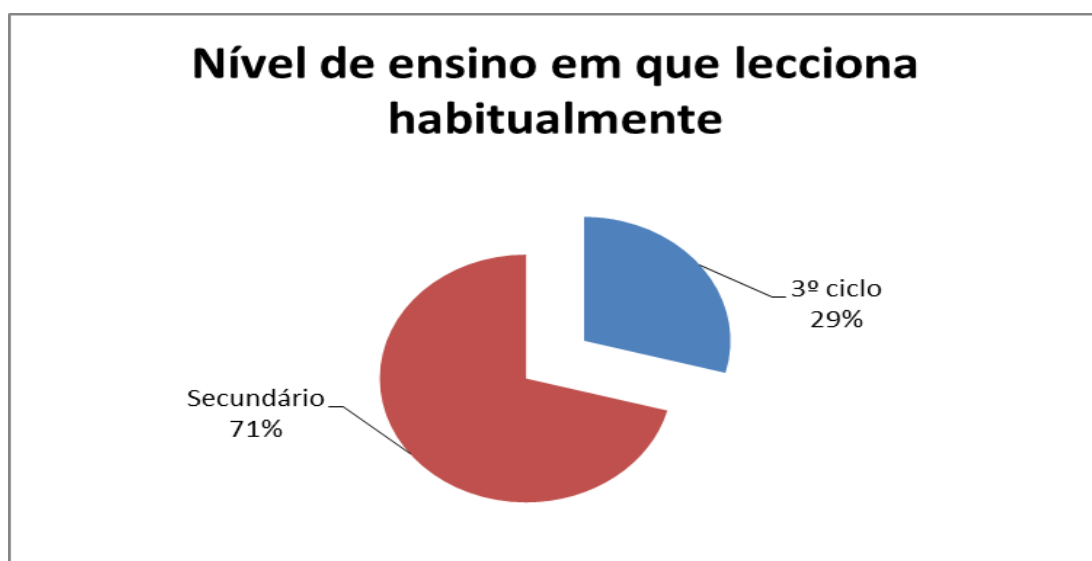
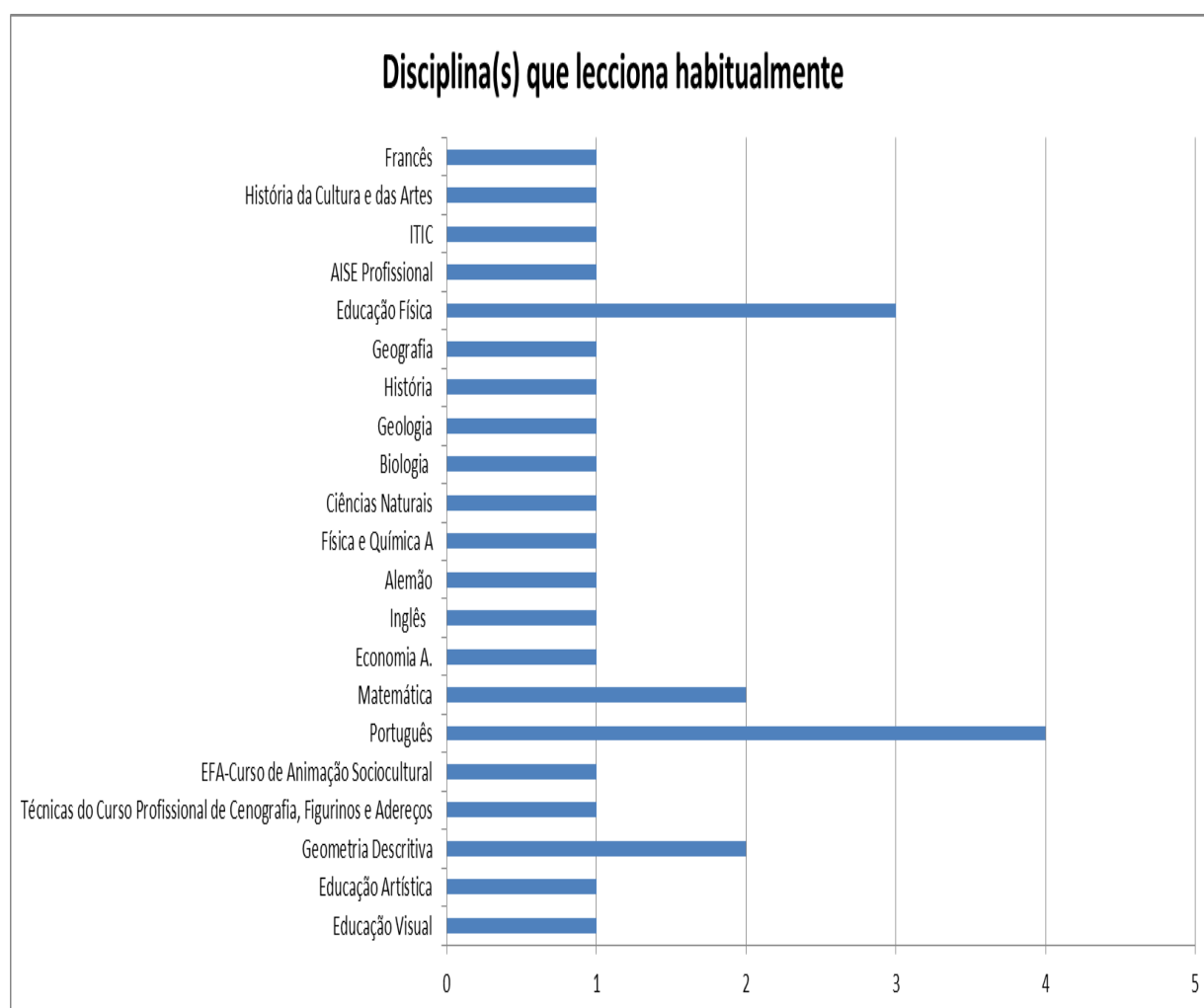


Gráfico 13 – Disciplinas lecionadas pelos professores avaliadores (N=18)



A construção de narrativas remete para as recordações que podem ser decisivas na orientação simbólica da vida. Além do mais, o uso da construção da narrativa de formação de cada professor pode conduzi-lo a uma reflexão antropológica (destaca características do ser humano), ontológica (retoma a interrogação socrática “quem sou eu?”) e axiológica (vislumbra os eixos estruturantes e orientadores da existência). Segundo Josso (2004), o desafio da escrita das narrativas faz emergir interrogações sobre a escrita das experiências e sobre o posicionamento do escritor, que a autora sintetiza em três eixos explicativos baseados na natureza dessas interrogações: 1. a escrita como arte de evocação, 2. a escrita como construção de sentido, 3. a escrita como pesquisa.

Visto que nem tudo pode ser contado, é preciso evocar experiências suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento de vida, escolher experiências que são apresentadas como testemunhos da construção identitária, em direção a outros tantos paradigmas de um trajeto formativo.

De acordo com Josso (2004), a história dos aprendentes e a sua relação com o saber, o entusiasmo pelo singular, a individualidade, o sujeito, o vivido, o experiencial, a globalidade concreta, o existencial e a complexidade dos processos de formação no movimento de ideias é uma tônica na abordagem central desta investigação. A narração é uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (Josso, 2004, p.39)

A classificação construída por Pineau (1999) e a sistematização realizada por Souza (2006), no que se refere à diferenciação terminológica e às possibilidades de trabalhos com as autobiografias e biografias educativas como investigação-formação, marcam as análises de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final de 1980, com a pesquisa autobiográfica e as suas relações com a aprendizagem profissional e as práticas de formação.

3.2.2. *Focus group* com professores avaliadores

A profundidade e a qualidade dos métodos qualitativos associam-se ao trabalho com um pequeno número de participantes, escolhidos em função do seu interesse, para os objetivos de estudo (Patton, 1990).

O *focus group* é, por natureza, uma discussão conduzida por um moderador, que introduz um tópico e orienta a discussão sobre ele, conduzindo um grupo de participantes, de forma não estruturada e natural (Parasuraman, 1986, p.245). É usado, quando o objetivo é compreender como os participantes consideram uma experiência, ideia ou evento. Dessa discussão emergem informações sobre o que sentem, pensam e a forma como agem. É um método com conteúdo próprio, pois o *focus group* pode ser usado para explorar novas áreas de pesquisa e/ou examinar questões de pesquisa bem conhecidas, a partir da perspectiva dos participantes e, simultaneamente, ser uma técnica, usada isoladamente ou em conjunto com outros métodos. A formulação dos

objetivos para o *focus group* decorreu da recolha de dados dos MEN (fase anterior). Estabeleceram-se dois objetivos gerais: 1) recolher informação mais aprofundada e focada, a partir dos dados obtidos no inquérito por questionário e memórias escritas narrativas; 2) conhecer a evolução do pensamento e da ação dos professores avaliadores, na relação com as suas práticas de avaliação, tendo em conta comparações, divergências e troca de experiências vividas no processo. E foram concebidas dez vinhetas (*vide* Quadro 4, p. 265) e uma metodologia própria (*vide* Anexo 12, p. 112) para o *focus group*.

Os participantes do *focus group* foram selecionados, de acordo com a análise dos dados anteriores e o propósito da pesquisa, tendo passado por três filtros: a) numa primeira triagem, mais abrangente, os dois critérios de seleção estiveram relacionados com a riqueza de respostas prestadas; 2) numa segunda triagem, teve-se em conta a diversidade e quantidade de experiência, que os avaliadores participantes revelaram possuir; 3) finalmente, numa terceira triagem, mais específica, o fator decisivo foi o cruzamento de três critérios: anos de experiência de avaliação dos seus pares, número de docentes por si avaliados; e riqueza de conteúdo das suas respostas à etapa anterior.

3.2.3. Estudo de caso de um professor avaliador

O estudo de caso qualitativo é a descrição aprofundada e holística de um caso, num determinado contexto, com o objetivo de produzir o conhecimento particular e intrínseco (Lincoln & Guba, 2000). É um trabalho interpretativo de análise e compreensão das perceções da pessoa, na situação estudada, observada no seu contexto natural, com a finalidade de compreender o significado da ação humana (Stake, 1994, 2000). Em termos epistemológicos, o estudo de caso, segundo Olson (1992), revela-se o mais adequado e vantajoso na compreensão do experiencial. As características adequam-se a um trabalho de “leitura” sobre o que a pessoa exprime acerca das suas experiências e privilegia a sua maneira de ver, de pensar e sentir próprias, aumentando a compreensão humanística sobre a experiência vivenciada. O estudo de caso aposta na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995).

Neste caso, trata-se de um caso único. Stake (1994, 2000) classificou os estudos de caso intrínsecos, com o objetivo de estudar um caso particular, sem qualquer intuito de elaborar teoria ou procurar aspetos que configurem casos semelhantes. Ou podem ter um carácter instrumental, em que se opta pelo estudo de um caso com o objetivo de encontrar novos contributos e refinamentos de uma teoria. Mas o estudo de caso pode integrar o estudo de diversos casos. Stake (1994, 2000) classificou os estudos de caso coletivos, quando se pretende estudar um conjunto de diversos casos, com o objetivo de estudar um fenómeno, uma população ou lei geral. Nesta investigação, o estudo de caso tem um interesse secundário e desempenha um papel meramente de facilitador da compreensão sobre o que se pretende estudar. Nesta fase da investigação, assume-se a forma de

estudo de caso instrumental, tomando uma professora avaliadora, considerada como um caso ou unidade de análise (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995; Yin, 2003).

Segundo a terminologia de Stake (1994), procura-se compreender, nesta investigação, o papel dos saberes experienciais na construção do professor avaliador (um fenómeno), através do estudo da prática de um caso (o da avaliadora entrevistada em profundidade). Esta fase de estudo desenvolveu-se a nível individual, a partir do *focus group*, procurando a singularidade que torna o caso valioso na compreensão mais global do fenómeno em estudo, sem objetivos de generalização das conclusões (dada a natureza paradigmática do estudo e o caso particular que o integra).

Esta etapa, conduzida como um estudo de caso, faz da entrevistada em profundidade mais uma fonte de recolha de dados, entre outras. Mas fecha a recolha de dados como técnica qualitativa, que explora um assunto e busca informações, perceções e experiências do informante, para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Entre as suas principais qualidades ressalta a flexibilidade de ser o entrevistado a definir os termos da resposta e do entrevistador ajustar livremente as perguntas. Entre a intervenção de um e de outro, a principal meta é “escavar” a intensidade nas respostas, aprofundando-as maximamente. A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que recolhe respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, detentora de informações sobre o que se desejam conhecer, sustentada em teorias e pressupostos definidos pelo investigador.

Segundo Flick (2002, p.107) integra-se no tipo de “entrevista de episódio”, em que “as experiências dos sujeitos num dado domínio são armazenadas e recordadas na forma de conhecimento semântico e de narração de episódios”. Nesse percurso, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo até “às entranhas”, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospetivas. Possibilitam identificar problemas, interações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza do tema e explicar os fenómenos, mesmo os de abrangência limitada, e saber as maneiras como algo é percebido e descrito. Por meio da entrevista em profundidade, é possível entender como e por que as coisas acontecem.

A entrevista de episódio “Parte, sim, do conhecimento experiencial de episódios vividos em situação. Na entrevista, presta-se uma atenção especial à situação dos episódios em que o entrevistado teve experiências que parecem relevantes para o problema estudado. [...] uma combinação de narrativas orientadas para contextos de situações ou de episódios, e de raciocínios que fazem desses contextos uma leitura favorável a um saber conceptual e orientado por normas.” (Flick, 2002, p.107-108)

É uma ferramenta bastante útil para lidar com problemas complexos. O seu objetivo persegue elementos para a compreensão de uma situação ou estrutura de um problema, relacionando-se com a aprendizagem, pela identificação, riqueza, diversidade, integração das informações e síntese das descobertas. Assim, os pressupostos substituem as hipóteses, tomando relevo as conjecturas

antecipadas, que orientam o trabalho de pesquisa. Para Selltiz, Whrighntzman e Cook (1987), a entrevista em profundidade é extremamente útil para estudos do tipo exploratório, que tratam de conceitos, percepções ou visões, para ampliar conceitos sobre a situação analisada. Pode ser um recurso de tipo descritivo, em que o pesquisador procura uma situação ou campo de análise, descrevendo e focando um determinado contexto.

Neste estudo, a entrevista em profundidade surge no final, não para “explorar”, mas para apurar a síntese da apreensão da realidade, enquanto técnica dinâmica e flexível, tanto para tratar de questões relacionadas com o íntimo do entrevistado, como para descrever processos complexos, nos quais está ou esteve envolvido. É uma conversa, realizada a partir de um quadro conceitual previamente caracterizado, com o objetivo de procurar informações pessoais e diretas, por meio de uma conversação orientada para a compreensão, rigorosa e objetiva, sempre com a noção de que há, explicitamente, interesse em apreender o que o entrevistado tem a dizer sobre o assunto. Enquanto técnica de pesquisa, exige a elaboração e a explicitação de procedimentos metodológicos específicos (marco conceitual no qual tem origem, critérios de seleção das fontes, aspetos de realização e o uso adequado das informações), essenciais para validar os resultados e estabelecer as suas limitações. Selltiz, Whrighntzman e Cook (1987) advogam que as entrevistas em profundidade são geralmente individuais. Nesta investigação caracteriza-se pela flexibilidade e pela exploração máxima do tema em estudo, exigindo uma subordinação dinâmica à entrevistada-fonte.

Foram estabelecidos, para a entrevista em profundidade, três objetivos: (1) perceber como o desempenho da função de avaliadora constitui um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e pessoal; (2) compreender a importância das aprendizagens experienciadas na formação dos docentes avaliados e da própria avaliadora, no processo de avaliação; (3) recolher informação que contribua para a definição de linhas orientadoras de uma formação específica para professores avaliadores de docentes. Nesta etapa, foi elaborado um guião, que decorreu dos resultados do *focus group* e deu cobertura ao interesse de pesquisa.

"parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (Triviños, 1990, p.146)

A lista de questões procurou ir ao “cerne” do tema, apresentando cada pergunta de forma flexível, conforme o guião construído (Anexo 14, p. 206). As questões (ordem, profundidade e forma de apresentação) dependeram do entrevistador, sempre em busca do conhecimento, procurando a qualidade das respostas e respeitando as circunstâncias da entrevista, e de acordo com a disposição do entrevistado, motivo por que o entrevistador criou um ambiente propício ao bem-estar e ao à vontade. Na entrevista semiaberta são apresentadas quatro a sete questões, tratadas individualmente como perguntas abertas. O pesquisador faz a primeira pergunta e explora ao máximo cada resposta,

até esgotar a questão, para depois passar à seguinte. Cada questão é aprofundada a partir da resposta do entrevistado, como um funil, no qual as perguntas gerais vão originando outras mais específicas, conforme se apostou no guião que, por isso, requereu poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade, sem interferências entre si ou redundâncias. A entrevistadora e a entrevistada conhecem-se bem, pois trabalham na mesma escola há décadas e mantêm uma boa relação pessoal e profissional, o que facilitou o clima de abertura e o aprofundamento das informações.

A entrevistada relaciona-se e está envolvida no assunto de pesquisa como professora avaliadora e revelou ser uma fonte capaz de ajudar a responder ao problema proposto. Nos estudos qualitativos, são preferíveis fontes reduzidas, mas de qualidade (a muitas, sem relevo). Por isso, é importante uma só pessoa entrevistada, se realmente contribuir para responder à questão de pesquisa. Em entrevistas em profundidade, os participantes estão mais ligados à significação e à capacidade que têm de dar informações confiáveis e relevantes sobre o tema de pesquisa. Boa parte da validade da pesquisa está associada à sua seleção. Feita a uma só pessoa, assume-se que foi uma fonte válida e suficiente para responder à questão de pesquisa, neste estudo uma vez que a sua relevância está relacionada com a contribuição para atingir os objetivos de pesquisa. A seleção da entrevistada, em estudos qualitativos, depende do julgamento do pesquisador. Esta entrevistada é uma amostra qualitativa intencional (a pesquisadora fez a seleção por juízo particular, como o conhecimento do tema ou representatividade subjetiva), uma vez que a professora avaliadora revelou ser a mais conhecedora, e particularmente mais experiente, além do seu sentido prático, acerca do assunto investigado.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.69) propõem três categorias bastante abrangentes de interlocutores em entrevistas: docentes, investigadores especializados e peritos; testemunhas privilegiadas; e o público a que o estudo diz respeito. Com base nessa classificação, estabeleceram cinco tipos de informantes para entrevistas em profundidade: 1. o *especialista* (pesquisador, académico ou pessoa de grande experiência/conhecimento no assunto, mas não diretamente envolvida com o problema de pesquisa); 2. o *informante-chave* (fontes de informação fundamentais por estarem profunda e diretamente envolvidas com os aspetos centrais da questão, e que possam significar um grande ganho para a pesquisa); 3. o informante-padrão (fonte envolvida com o tema de pesquisa, que pode ser substituída por outra sem prejuízo na qualidade das informações obtidas); 4. o *informante complementar* (fontes de oportunidade no decorrer da pesquisa, cuja participação secundária poderá contribuir com informações circunstanciais ou detalhes para confirmação de aspetos específicos da questão de pesquisa); 5. o *informante-extremista* (informante cuja perceção contraria as principais fontes por motivos ideológicos, políticos, pessoais ou por possuir uma visão muito particular do tema. Mesmo que dê uma interpretação tendenciosa, pode fornecer perspetivas, informações e uma visão crítica bastante importante para a composição do quadro de pesquisa).

A classificação feita pelo pesquisador, a partir de critérios subjetivos e objetivos, relacionados com

o objetivo da pesquisa, situa a entrevistada em profundidade como docente, testemunha privilegiada do assunto investigado e, simultaneamente, público a que o estudo respeita (professora avaliadora), além de informante-chave, ao longo das três fases de recolha de dados desta investigação.

Os critérios de seleção da entrevistada em profundidade decorreram da sua participação no *focus group* e foram esclarecidos aquando do convite para a entrevista em profundidade, uma vez que a mesma questionou os motivos da opção, os quais lhe foram imediatamente esclarecidos: a observação direta permitiu formar uma primeira impressão na moderadora, que foi coincidente com a opinião da sua amiga crítica, para além do conhecimento anterior da professora avaliadora, que a levou a ser selecionada para o *focus group*. Ambas concluíram, separadamente, que a FG5 seria uma forte candidata à “entrevista em profundidade”, devido à triangulação dos seguintes critérios:

1. a atitude de abertura e curiosidade: revelou a maior abertura à partilha de opiniões e mais recetividade a opiniões diferentes da sua. Falou abertamente das suas falhas e potencialidades. Reagiu com curiosidade face ao passo seguinte da investigação (sem gesto negativo nem de pouco à vontade ou medo). Revelou ser a mais fluída, durante todo o debate.

2. as reações de naturalidade e de autenticidade: mostrou naturalidade face ao papel de avaliadora de colegas docentes e dos alunos. Mostrou ser a mais “assumida” como avaliadora, daí poder apresentar uma probabilidade maior de franqueza na assunção de experiências formativas e na sua aplicação e/ou transferência, tanto na área da avaliação de outros docentes como na dos alunos. Reagiu com autenticidade, explicitando situações difíceis de gerir com colegas docentes e alunos. Revelou-se genuína na postura, “sem filtro nem máscara”, o que faz prever respostas mais verdadeiras. Revelou-se a mais participativa no *focus group*, pela pertinência das suas abordagens e pelo envolvimento positivo, natural e fluente, com uma espontaneidade contagiante. As suas intervenções geraram sempre sorrisos e anuência, com acenos confirmativos sistemáticos das restantes participantes. Deu exemplos concretos, demonstrou tanto erros e falhas e explicou os modos como os corrigiu e/ou colmatou. Direccionou o seu discurso para experiências concretas, sem generalizar, e exemplificou, sem se perder nem se afastar dos temas.

3. o facto de ser uma “voz” representativa com exemplos da experiência: é do género feminino (género maioritário dos professores, avaliadores e participantes do estudo). Tem mais de 61 anos de idade, o que implica mais experiência e saber. É professora na ESVF (escola com maior número de participantes neste estudo) e pertence ao quadro de escola (QE), situação comum a todos os avaliadores participantes. É licenciada (habilitação académica maioritária dos professores em geral, dos avaliadores e, especificamente, dos participantes neste estudo). Até 31 de agosto de 2001, tinha 34 anos de serviço, dos quais 27 trabalhou na ESVF, lecionando nos ensinos básico e secundário, as disciplinas de Ciências da Natureza, Biologia e Geologia. Tem, por isso, maior quantidade e diversidade de experiências docentes. Acresce que, até 31 de agosto de 2001, tinha 4 anos de experiência de avaliadora (situação maioritária dos participantes deste estudo), com um total de 7

avaliados (4 avaliados no 1º biénio e 3 avaliados no 2º biénio), o que lhe veicula uma experiência incontestável. Nos últimos anos não fez nenhuma formação, nem de curta nem de longa duração, situação representativa da globalidade dos participantes nesta investigação. A sua linguagem gestual (experiência docente na área específica de ensino de deficientes auditivos) é indiciadora de positividade face às questões abordadas, acerca da avaliação do desempenho docente. Veiculou opiniões que geraram sempre concordância e interesse, no *focus group*.

4. Contextos de estudo

Os contextos de estudo são brevemente caracterizados, de acordo com as palavras dos seus diretores, nas entrevistas de carácter exploratório:

(1) *a Escola D. Pedro V* tem 43 anos, feitos em outubro 2012. Desde 2005, a abertura de cursos profissionais e de novas oportunidades evitou o seu fecho então previsto com a venda lucrativa do edifício para a construção de um condomínio de luxo (permitiria construir uma outra escola e o ministério ainda amealharia algum lucro). Após ter voltado a ser mais procurada, a nova população, mista, acarretou problemas variados. Todavia, em 2012, é já considerada uma escola mais calma e mais dinâmica, uma vez que a realização de obras trouxe outro tipo de população, apesar de ocupar o 135º lugar, no ranking nacional. A população escolar é composta pelos alunos que os outros estabelecimentos de ensino não querem, mas vai-se assistindo a uma mudança favorável no rendimento escolar de algumas turmas. Quanto à sua população docente, sofreu uma forte perda de privilégios e vive alguma rivalidade com escolas próximas. Os hábitos e exigências dos docentes mudaram, o que acarretou pedidos de reforma, trouxe novos professores à escola e fez reagir os professores mais experientes.

“se der uma volta aí no intervalo não ouve um aluno a dizer uma asneirada ou alguém a partir qualquer coisa... Vai à biblioteca e a biblioteca está sempre cheia de alunos a estudar... A sala de convívio... os mais pequenitos costumam vir para aqui para a sala de convívio. Têm mesas de trabalho, vêm estudar e... Isto mudou muito. É! Nestes últimos dois ou três anos, isto mudou muito.”

(DE1) “Nestes últimos três anos andámos sempre entre o lugar 90 e o 130. Este ano tivemos um “bac” com o básico. Este ano foi a pior escola do país.” (DE1)

(2) *a Escola Secundária José Gomes Ferreira* tem 32 anos, em 2012. As obras programadas para 2011 acabaram por não se realizar, mas ainda é bastante procurada. É um espaço agradável, sem audição de carros nem ruídos. O pessoal não docente é profissional e tem boas condições de trabalho, mas falta a construção de laboratórios. Ocupa, no ranking nacional, posições entre o 4º e o 6º lugar. Costuma ficar bem posicionada. A população escolar é constituída por bons alunos, na sua maioria, calmos e a população docente é formada por bons professores. No 1º biénio 2007/2009, as avaliações de desempenho docente levadas a cabo foram 108, por 19 professores avaliadores. No 2º biénio 2009/2011, as avaliações de desempenho docente foram 102, realizadas por 26 professores

avaliadores. Os professores avaliadores com experiência docente ampla destacados foram 24, e com experiência docente reduzida foram 2. Entre os avaliados contam-se 82 com experiência docente ampla e 20 com experiência docente reduzida. Na última avaliação, atribuída pelo Diretor aos professores avaliadores, registaram-se apenas 2 Muito Bons e 3 Bons.

“Considero que estou no paraíso...” (DE2).

(3) a *Escola Secundária de Vergílio Ferreira* tem 29 anos, em 2012. É de 1983. Tem instalações recentes, adequadas a um desempenho docente de qualidade, nomeadamente laboratórios, auditório e salas de aula com quadros interativos. No ranking nacional, é uma escola bem posicionada, entre o 20º e o 30º lugar (dependendo do meio de comunicação social). No primeiro modelo de avaliação externa, teve Suficiente numa área sobre o projeto educativo e por isso não obteve Muito Bom. A população escolar é determinada, exigente (em termos de atualização e criatividade) e ambiciosa (querem classificações altas). A população docente é trabalhadora e empenhada. São professores criativos, dinâmicos e acima da média, que respondem aos desafios e exigências.

No 1º biénio 2007/2009, realizaram-se 102 avaliações de desempenho docente, por 21 professores avaliadores. No 2º biénio 2009/2011, realizaram-se 106, por 31 professores avaliadores. Entre os professores avaliadores, 28 têm experiência docente ampla e 24 têm uma experiência docente reduzida. Entre os avaliados, destacam-se 57 com experiência docente ampla e 49 com experiência docente reduzida. Da última avaliação, atribuída pela Diretora aos professores avaliadores, destacam-se apenas três Bons.

“... E os professores desta escola, eu acho que respondem a essas exigências! Estão preparados. Porque eu acho que isso lança desafios enormes aos professores! Ter um público que é exigente! E eu acho que os professores desta escola, a grande maioria está preparada e responde bem a essa... a esse desafio... porque eu acho que é um desafio! Não é qualquer professor que estará bem, perante um público que é exigente! E que exige trabalho do professor. Que exige atualização. Que exige... que exige que o professor seja criativo... E eu acho que os nossos professores gostam desses desafios. A grande maioria dos nossos professores.” (DE3)

5. Conceção, testagem e aplicação dos instrumentos em cada etapa de recolha

Cada instrumento foi criado tendo em conta as questões de estudo, a etapa de recolha de dados, o público-alvo e as adequações que os testes sugeriram. A testagem de cada um dos instrumentos propiciou, basicamente, alterações, anulação e introdução de itens; e alguma reorganização sequencial. Cada etapa e instrumento desenvolveram-se a partir da obtenção dos dados recolhidos na etapa anterior, numa escalada em funil, da base para a cúpula, gradualmente mais aprofundada e específica. Um novelo que se foi desfiando, paulatinamente, cujos fios sobrepostos se foram

separando (outros, enleando), rumo ao âmago de cada questão-chave. A aplicação resultou melhor nas entrevistas (exploratórias aos Diretores e em profundidade à avaliadora) e no *focus group*, do que no inquérito por questionário e memórias escritas narrativas, uma vez que o número de participantes nas memórias escritas narrativas ficou aquém das expectativas iniciais e esforços desenvolvidos pela investigadora. Em cada fase, o papel do investigador como mediador foi particularmente relevante, pela estimulação da memória, motivação das justificações e incentivo às argumentações dos participantes, evitando desvios ao tema em foco.

5.1. Entrevistas semiestruturadas individuais a três diretores de escola

O percurso desta fase exploratória fez-se através de 4 momentos prévios introdutórios:

1. Após a conclusão das aulas do curso de formação avançada, seguiu-se um processo quase exaustivo de reflexões e leituras. Logo nos meses seguintes, foi pensado, redigido e defendido o projeto de tese (novembro 2011), sem qualquer contacto formal com professores avaliadores ou diretores de escolas. O esquema foi montado mentalmente, a partir do conhecimento prático da investigadora (conhecimento de alguns professores avaliadores, de vários tipos de trabalho, de diversas vivências nos processos de avaliação de desempenho, dos estabelecimentos de ensino em causa, do centro de formação Borges de Medeiros, dos processos vividos nas três escolas e do conhecimento de alguns dos diretores) e da bibliografia lida, analisada e interpretada.
2. Só depois se fizeram contactos formais epistolares (Anexo 2, p.5), por e-mail (Anexo 3, p.7), telefónicos e presenciais com os diretores das três escolas, que evoluíram de modo formal, para uma abordagem gradualmente mais pessoal (janeiro a março 2012) até se realizarem as três entrevistas (março e abril 2012).
3. O diálogo informal sobre a problemática em estudo teve início com os professores avaliadores na ESVF, onde o investigador trabalha, e de outras escolas não participantes no estudo. A par da literatura, todo esse manancial de informação serviu de base à construção das questões para o guião da entrevista aos diretores (Anexo 1, p. 4): uma súplica dos temas que pareceram interessantes e pertinentes para partir em busca da “desocultação” de um processo sigiloso, institucional e formal, implícito nos processos de avaliação de desempenho docente, de 2007 a 2011, em Portugal.
4. Para a entrevista semiestruturada individual foi criado um guião, previamente elaborado (selecionados os tópicos, foram elaboradas as questões e pensada a melhor sequência e forma de as colocar; fez-se a análise das ações verbais expressas nas perguntas, base teórica para a construção de categorias de análise ou unidades de análise; nesse sentido, inferiram-se as intenções das perguntas, a sua temática e tipo de ação verbal procurado) e devidamente testado (a testagem do guião fez-se através da sua submissão à apreciação externa, que consistiu na apreciação por três juízes externos, ou seja, três professores avaliadores) e uma entrevista piloto a uma amiga crítica, docente, orientadora de estágios profissionais, e de mestrandas), que serviu de eixo orientador ao

desenvolvimento da entrevista, funcionou como “lista de verificação” e sem uma ordem rígida nas questões (concluiu-se que uma simples pergunta requer uma análise das ações verbais para que todos os elementos da pergunta estejam suficientemente esclarecidos; só assim é possível identificar as intenções que estão por detrás da pergunta, a sua ação verbal e os seus elementos de conteúdo temático).

Relativamente às características das perguntas, houve especial cuidado no tipo de palavras utilizadas, nas questões abertas, permitindo a respostas nos seus próprios termos, e a sua clareza, pela identificação prévia do tipo de linguagem a utilizar, fazendo-se uma pergunta de cada vez e não várias, numa só, abrindo hipóteses a que outras pudessem completar a entrevista, procurou garantir que três diretores de escola respondessem às mesmas questões, auxiliando o pesquisador (na organização prévia e durante a entrevista, sobre a interação social; os conceitos em foco; o não esquecimento de algum item ou pergunta; a prestação de informação de forma precisa e fácil; a condução da entrevista para os objetivos pretendido).

A fase exploratória do estudo (DE) seguiu 8 passos, que se discriminam:

1. Esta recolha serviu para identificar as perceções dos três diretores sobre o processo de avaliação de desempenho docente e o trabalho dos professores avaliadores da escola que cada um dirige. Através da informação prestada, foi-se desvendando a forma pessoal de estar, observar e trabalhar do diretor e dos professores avaliadores.
2. Os objetivos deste instrumento de recolha de dados foram desde logo clarificados aos entrevistados e definido explicitamente o seu uso exclusivo, para esta tese de doutoramento. Foi esclarecido também, desde o início, que este seria um instrumento de estruturação de informação sobre os professores avaliadores das três escolas, de natureza exploratória. No início da entrevista, apresentaram-se de novo os objetivos e clarificou-se a sua natureza, além de ter sido antecipadamente aceite o modo de registo áudio das respostas. Obtido o consentimento informado do entrevistado (a gravação áudio e a sua utilização, bem como a leitura da sua transcrição para possíveis correções e esclarecimento de algum equívoco), o seu direito à privacidade e à proteção dos seus dados pessoais, foi esclarecido o grau de envolvimento do entrevistador e firmada a necessidade da veracidade nos relatos do entrevistado e, posteriormente, do entrevistador.
3. Nas entrevistas, foram respeitadas questões de natureza ética. Procurou-se não influenciar respostas ou partir de certas premissas que pudessem ser ofensivas. Envidaram-se esforços para que o tema constituísse um estímulo para o entrevistado, motivado a responder e impedido gentilmente de divagar, a fim de recolher informação o mais ampla possível (Benjamin & Rodolphe, 2001).
4. Como estratégias de condução da entrevista, foram formuladas perguntas de aprofundamento (maior detalhe), elaboração e clarificação, questões e respostas de apoio e reconhecimento de outras e para comunicar neutralidade e sensibilidade. Todas as entrevistas foram espaços de observação e resultaram globalmente vantajosas, com desvantagens muito pontuais.

5. O desenvolvimento da entrevista foi-se adaptando ao entrevistado e manteve-se um elevado grau de liberdade na exploração das questões, a partir de três grandes objetivos: conhecer a perspetiva do diretor sobre a avaliação do desempenho docente, os professores avaliadores e os contextos laborais dos professores avaliadores.

6. Foi pedida a indicação do endereço de mail de cada coordenador de departamento, para envio do pedido de colaboração no estudo, e reenvio aos respetivos professores avaliadores de cada departamento do link para acesso às respostas sobre narrativa de memórias escritas e breve questionário complementar (MEN).

7. A entrevistadora esteve atenta ao comportamento não-verbal de cada entrevistado e, na transcrição de cada entrevista registou todas as notas de que se recordava sobre a forma como determinada resposta foi dada. O uso do espaço interpessoal para comunicar atitudes, uso de pausas e silêncios, variações em volume, tom, entoação e modulação da voz, expressão facial, a hesitação, etc... forneceram informações que só uma resposta escrita nunca revelaria.

8. A entrevistadora tentou explorar determinadas ideias, testar respostas (no sentido de confirmar ou infirmar informações já prestadas) e investigar motivos e sentimentos (Bell, 1997).

Feito um balanço geral, foram consideradas cinco desvantagens das entrevistas exploratórias: a morosidade da sua marcação (difícil disponibilidade dos entrevistados); uma técnica altamente subjetiva, que implica grande esforço de imparcialidade; a exigência de total disponibilidade de tempo para ouvir e motivar; alguns receios quanto à fiabilidade (entrevistador; guião; codificação; e entrevistados) (Benjamin & Rodolphe, 2001; Bell, 1997); e a inviabilidade do estudo comparativo entre as três escolas-alvo, por apenas dois dos Diretores entrevistados terem respondido ao pedido de “Informações Adicionais à Entrevista do Diretor”, para conhecimento das características gerais dos professores avaliadores de cada escola estudada e dos respetivos contextos laborais. Mas, na globalidade, ressaltam 6 vantagens das entrevistas exploratórias: a flexibilidade no tempo de duração (consoante os entrevistados, dos mais objetivos e concisos aos mais faladores e dispersos); a oportunidade para questionar e aprofundar; a recolha de um elevado número de dados, diversificados e ricos, que serviriam de base para construir o guião das memórias escritas narrativas e questionário (MEN), a fase de recolha subsequente; o deslumbre da descoberta dos porquês ocultos e dos princípios base da pessoa, em cada entrevistado; a possibilidade de “desocultar” ideias, fazer desabafos, resolver conflitos interiores, debater-se e expressar o que realmente “vai na alma”, face a face, numa perspetiva quase intimista; e a sua total fidelidade, uma vez que a sua transcrição não foi alvo de quaisquer aditamentos ou comentários da parte dos respetivos entrevistados.

Yinger (1986, cit. por Simão, 2001) alerta para um dos limites da técnica da entrevista gravada: a gravação transforma a situação registada num novo acontecimento. As reflexões produzidas pelo sujeito são reflexões-sobre-a-ação (não reflexões-na-ação). Por isso, segundo Guba (1998), importa o “material de adequação referencial”.

Foram cinco os passos exigidos para a realização das entrevistas aos três diretores das três escolas secundárias, acerca da sua ótica sobre a avaliação de desempenho docente, de 2007-2011, e sobre o trabalho desenvolvido pelos professores avaliadores da escola que dirigem:

1. Fez-se o envio da carta de apresentação (Anexo 2, p. 5), solicitando uma entrevista presencial, aos três diretores (janeiro 2012) das escolas secundárias. Posteriormente, desenrolaram-se várias tentativas de contacto telefónico, aos três diretores, insistindo na realização da entrevista presencial, para confirmação de disponibilidade (fevereiro 2012). Fez-se o envio de e-mail, solicitando a calendarização do dia e hora das entrevistas (março 2012) e obteve-se a referida calendarização.
2. Procedeu-se à realização das respetivas entrevistas, nos dias e hora marcadas (ESPV, 28 março, 16.00; ESGF, 4 abril, 10.00; e ESVF, 5 abril, 10.00.) e formulou-se o pedido de informações adicionais (enviado posteriormente por e-mail - Anexo 3, p. 7).
3. Fez-se a transcrição dessas entrevistas, de março a abril 2012 (Anexo 4, p. 8; Anexo 5, p. 22; Anexo 6, p. 44) e a recolha de informações adicionais, cedidas pelos Diretores, via e-mail apenas em dois casos (DE2 e DE3) e, no outro caso, nunca foram enviadas (DE1), apesar da insistência da investigadora, no pedido de envio de informações em falta, presencialmente, por e-mail e telefonicamente, sem êxito (o *corpus* recolhido ficou incompleto).
4. Fez-se o envio das respetivas transcrições aos Diretores entrevistados, para possíveis correções, esclarecimentos e/ou objeções (abril 2012) sem obtenção de qualquer retificação.
5. Procedeu-se ao tratamento de dados em três fases: a) pré categorização de cada entrevista, estabelecendo unidades de sentido; b) categorização de unidades de sentido, construindo grelhas de tratamento; c) construção de quadros temáticos (Anexo 7 A, p. 56; Anexo 7B, p. 62; Anexo 7C, p. 70; Anexo 7D, p. 83). A análise de conteúdo foi gradual e sistemática. (janeiro a junho 2013).

Em suma, na fase inicial de exploração, pretendeu-se ouvir a perspetiva dos diretores de escola sobre o processo de avaliação do desempenho docente (grau de importância e pertinência) e as suas perceções acerca dos professores avaliadores (tipologia de trabalho e formas de fazer, orientar a melhoria e avaliar) da escola que dirigem. Tendo em consideração o objetivo geral do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada individual (Bogdan & Biklen, 1994) como a mais adequada para “dialogar” com os três diretores (DE). Esta fase exploratória ajudou no ajuste da formulação das questões de investigação (Flick, 2002, p.47-51), centrando a área de interesse, delimitando o problema e objetivando os conceitos chave.

5.2. Memórias escritas narrativas e inquérito por questionário a professores avaliadores

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, apoiada numa sequência de perguntas ou interrogações escritas, dirigidas aos inquiridos, que podem envolver as suas opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios e/ou o seu meio. Nos questionários de administração direta (ou autoadministrados) o próprio inquirido regista

as suas respostas, coo foi este o caso. Este instrumento implica um guião, cujo plano delimita o âmbito de problemas a estudar e, consequentemente, o tipo de informação a obter (Anexo 8, p. 85). Os objetivos do inquérito por questionário incidiram na recolha de dados pessoais e profissionais concretos e quantificáveis, enquanto os objetivos das memórias escritas narrativas [MEN] implicaram inevitavelmente a formulação de hipóteses teóricas que comandaram a sua preparação e execução. Preparado o instrumento de recolha dos dados para os professores avaliadores de três escolas básicas e secundárias de Lisboa, pertencentes ao mesmo centro de formação, compatibilizaram-se os objetivos de conhecimento que o instrumento se propunha obter, com um estilo e tipo de linguagem acessível aos inquiridos, para proceder depois a um pré-teste ou inquérito-piloto, onde foram ensaiados o tipo, forma e ordem das perguntas no questionário. Neste caso, optou-se por um inquérito autoadministrado, onde pormenores de execução material do questionário foram ponderados: aspeto gráfico, problemas relacionados com o envio e devolução dos questionários, etc. (Almeida & Pinto, 1990).

Para Wenger (1998), à medida que crescemos, através de uma sucessão de formas de participação na sociedade, as nossas identidades formam trajetórias. Trajetória é um movimento contínuo em que se interpõem os acontecimentos próprios e os de conjunto, produzidos num campo de influências, o qual se delineia numa linha de coerência que liga o passado, o presente e o futuro. Para a sua definição, esse autor partiu da ideia de que a construção da identidade é um processo que se dá em contextos sociais, nos quais vai sendo definida pelas interações de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes e, nesse percurso, a temporalidade é fundamental e muito mais complexa do que a simples noção linear de tempo. Para Wenger (1998, p.155), as trajetórias podem ser classificadas como: periféricas, caminhos que não levam à participação total; de entrada, início a novos percursos; interiores, a evolução da prática continua através de novos acontecimentos, pedidos, invenções, novas gerações, criando ocasiões para renegociar a sua identidade e a dos outros; de fronteira, algumas trajetórias encontram o seu valor tecendo fronteiras nos seus próprios percursos e ligando comunidades de prática; de saída, conduzem para fora da comunidade; paradigmáticas, fornecidas aos novos pelos pares mais experientes; a sua comunidade, a sua história e a sua evolução configuram as trajetórias que constroem. São testemunhas vivas do que é possível, do que é esperado e desejável. Numa análise mais focada, nos momentos de crise e de renascimento, nos pontos de viragem no curso da vida, encontramos algumas trajetórias que, tendo em vista seu conteúdo, poderiam significar momentos de risco para a evolução de uma identidade profissional.

As memórias escritas narrativas, uma parte do inquérito por questionário, considera, relativamente às opções metodológicas deste estudo, a abordagem biográfico-narrativa, por vezes também designada simplesmente por biográfica ou por narrativa (Bolívar, 1996). A importância das biografias dos professores tem sido reconhecida nos últimos anos por um número crescente de investigadores em educação (Clandinin, 1992; Connelly & Clandinin, 1986; Goodson, 1997;

Kelchtermans, 1994; Munby, Russel & Martin, 2001). Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho interpretativo, que coloca a pessoa do professor enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento sobre si próprio e sobre a sua profissão. Nesta investigação é importante conhecer a pessoa do professor, a forma como sente e vive a profissão, o conhecimento que possui e a forma como o/se desenvolveu. Assim, a utilização desta abordagem, pelos pressupostos que sustenta em relação ao professor e à forma como este se desenvolve ao longo da vida, parece especialmente pertinente, se bem que o objetivo não seja reconstruir histórias de vida de professores, mas sim aproveitar os contributos da abordagem biográfico-narrativa no quadro da formação de professores avaliadores.

Nesta abordagem, a ideia de narrativa assume uma importância central. De um modo geral, a narrativa pode caracterizar-se como o relato de algo vivido por alguém. Constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado. Como salienta Bruner (1997), as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, existe uma propensão ou predisposição humana para organizar a experiência sob a forma de narrativa. Além disso, são as narrativas que permitem registar, no património pessoal, os acontecimentos e respetivos significados: “o que não tem estrutura narrativa esvai-se da memória” (Bruner, 1997, p. 61). Todas as formas de significação da experiência humana, a sua construção, reconstrução e elaboração, partem de elementos narrativos (Connelly & Clandinin 1990). Assim, as histórias contadas por cada professor são narrativas que produzem sobre o seu ensino e a sua aprendizagem, sobre episódios específicos por ele lembrados e que constituem partes da sua vida profissional (Bruner, 1997; Cortazzi, 1993). As narrativas são de especial interesse para elucidar sobre aspetos de natureza implícita e que não são facilmente expressos de outra forma. O conhecimento profissional dos professores, devido à sua natureza, expressa-se frequentemente através de narrativas (Clandinin, 1992; Connelly & Clandinin, 1986; Schon, 1983), ou seja, conhecimentos construídos a partir da experiência, situados e implícitos, sobre os quais o professor não está habituado a falar, mas a que se pode aceder através dos episódios nos quais se reflete. As histórias parecem especialmente propícias para desvelar dimensões morais e afetivas da vida do professor, “mostram o professor no seu melhor e no seu pior” (Jalongo & Isenberg, 1995, p.3), sendo de especial interesse na elucidação do eu profissional, por exemplo, se o professor faz juízos avaliativos, dando a conhecer a sua autoimagem e autoestima.

No percurso e desenvolvimento dos professores, a abordagem biográfica baseia-se essencialmente na recuperação retrospectiva do trajeto profissional, realizada pelo próprio, de forma narrativa, com recurso ao que a sua memória guardou das experiências vividas. A reconstrução narrativa implica o professor num processo de atribuição de significados e sentidos às situações que viveu, os quais revelam aspetos significativos do seu processo de evolução, ao longo da sua carreira. Não é uma recuperação sequencial, preocupada com o percurso formal do professor, mas uma revitalização dos elementos que marcaram a sua vida profissional, que Kelchtermans e Vandenberghe (1994)

designam “incidentes críticos”, pelo significado especial que o professor lhes atribui e pela contribuição para o seu desenvolvimento, ou seja, fases, situações ou pessoas marcantes para quem as vive, podendo ser insignificantes para outros professores, inclusive intervenientes no mesmo contexto. A subjetividade do professor é encarada como um elemento fundamental, que constitui uma fonte por excelência para a compreensão do modo como sente e vive a sua profissão. Kelchtermans (1994) refere cinco características gerais para identificar a perspetiva biográfica: a narrativa; a construtivista; a contextual; a interativa e a dinâmica. A característica narrativa sublinha a forma subjetiva pela qual os professores se referem às suas experiências profissionais, organizadas em histórias, interessando-se pelos significados que lhes atribuem os professores, um elemento interpretativo central do discurso narrativo, juntamente com a estrutura narrativa dos dados (experiências lembradas e contadas). A característica construtivista associa-se ao modo como o professor constrói ativamente as suas experiências profissionais em histórias, a que atribui significado, construindo significados para a sua conceção do que é o ensino e do que ele é, enquanto professor. A característica contextual destaca a importância do contexto nas histórias que os professores narram, seja o enquadramento físico, social, interpessoal, cultural, psicológico ou institucional da escola. A característica interativa chama a atenção para a interação entre professor-contexto, na construção de significados, aceitando que o comportamento humano resulta sempre da interação significativa com o contexto (social, cultural, material, institucional). Por último, a característica dinâmica realça a dimensão temporal do desenvolvimento, situando num dado momento os significados atribuídos à realidade experienciada pelo professor, tornando o contexto importante, em termos espaciais, sociais e temporais. A abordagem biográfica atribui uma enorme importância ao/s contexto/s, subjacente/s à vida profissional dos professores. As histórias acontecem sempre em situação, do ponto de vista local e temporal, e são sempre enquadradas num ambiente social e cultural. Quando se estuda a vida e o trabalho dos professores, dando atenção ao contexto social alargado, torna-se possível perceber melhor o processo de construção social do ensino (Goodson, 1997) e, por conseguinte, entender as dimensões políticas, organizacionais e institucionais que afetam o desenvolvimento profissional dos professores. A abordagem biográfica torna-se especialmente interessante para estudar o processo de desenvolvimento profissional dos professores, o seu “eu” profissional e o seu conhecimento profissional.

A aplicação do inquérito por questionário com memórias escritas narrativas aos professores avaliadores percorreu nove passos. Nunca se conseguiu identificar o universo total de professores avaliadores das três escolas estudadas, pela falta de envio desses dados, por uma das três escolas. Acredita-se que ronde cerca de sessenta professores avaliadores no 1º biénio e oitenta e cinco no 2º biénio, na totalidade das três escolas (tendo em conta os dados fornecidos por DE2 e DE3, fazendo uma média, como hipótese, para DE1).

O guião deste instrumento (Anexo 8, p.85) de recolha de dados (memórias escritas narrativas), construído a partir das informações prestadas nas entrevistas semiestruturadas individuais aos três

diretores de escola (DE), articulou com a revisão da literatura sobre o tema e os objetivos gerais da investigação. A título experimental, três professores avaliadores (extra população do estudo, pertencentes às Escolas Secundárias do Feijó, de Miraflores e de Tavira, por conhecimento e maior facilidade de contacto pela investigadora) responderam ao questionário para perceber como funcionava. Pretendeu-se averiguar questões como a adequação e eficácia do conteúdo, a forma e a ordem mais adequada das questões, o grau de dificuldade e tempo de duração das respostas ao questionário, na sua totalidade (janeiro e fevereiro 2012). Reelaborou-se o questionário (fevereiro a março 2012), de acordo com as opiniões e observações recolhidas. O documento foi passado para a plataforma digital, com sucessivas adaptações às exigências do formato digital (abril 2012) (Anexo 1, p. 4).

Procedeu-se à abordagem por e-mail e presencial aos representantes de cada departamento de cada escola, que exigiu a sensibilização, em reunião de departamento, para que os respetivos professores avaliadores respondessem aos questionários e desenvolveram-se ainda outros contactos presenciais, com as lideranças, para reforço (abril a maio 2012). Deu-se início ao processo online (maio 2012), com a receção de apenas 9 respostas (até junho 2012). Para reforço da motivação e sensibilização o mais ampla possível, foram solicitados, aos coordenadores de departamento, os contactos de cada professor avaliador do seu departamento, para uma abordagem presencial (julho 2012), sem sucesso, dado o sigilo do processo de avaliação do desempenho. Assim, foram-se desenvolvendo abordagens pessoais individualizadas, no sentido de promover, junto dos colegas (um “passa palavra”, “de boca em boca”), a vontade de colaborar nesta investigação, com a finalidade de obter o maior número de respostas possível. Insistiu-se na abordagem por e-mail e presencial junto dos professores avaliadores das três escolas (junho a julho 2012), seguida de uma segunda fase de reforço (setembro a dezembro 2012). A receção de respostas perfeitamente 6 meses para a recolha de dados (MEN). No final deste momento da investigação, tinha-se conseguido reunir respostas de 18 participantes, professores avaliadores das três escolas estudadas. Procedeu-se ao tratamento de dados, num total de 33 questões, algumas sujeitas a tratamento estatístico (janeiro a junho 2013). A análise de conteúdo realizou-se em 3 etapas: a pré-categorização das unidades de sentido; a construção de grelhas de tratamento e sua categorização; a construção de quadros temáticos (Anexo 9A1, p. 90; Anexo 9B1, p. 93; Anexo 9C1, p. 96; Anexo 9D1, p. 98; Anexo 9E1, p. 101; Anexo 9F1, p. 102; Anexo 10A1, p. 104; Anexo 10B1, p. 107; Anexo 10C1, p. 108; Anexo 10D1, p. 110). As sínteses foram redigidas no final (junho a julho 2013). Em suma, numa segunda fase, investiu-se na sensibilização dos professores avaliadores para participarem no estudo e criaram-se condições que viabilizassem a sua participação. O inquérito por questionário, com memórias escritas narrativas (MEN), identificou contextos formativos, situações e saberes, sentidos como particularmente relevantes na construção do “ser professor avaliador”.

O percurso prévio a esta fase de investigação (recolha de dados mais prolongada) fez-se através de seis momentos: 1. foi elaborado o guião inicial do inquérito por questionário, a partir das respostas

dos diretores, que vai servir para caracterizar os participantes nesta etapa de estudo (e, no caso de alguns, também nas etapas seguintes). 2. Procedeu-se à sua testagem com três professores avaliadores (extra população do estudo: Escola Secundária do Feijó; Escola Secundária de Miraflores; e Escola Secundária de Tavira) que responderam ao questionário, via net, para avaliar a adequação e eficácia do conteúdo, a forma e a ordem mais adequada das questões, o seu grau de dificuldade, bem como a duração da resposta ao questionário, na sua totalidade. 3. Foi reelaborado o questionário, de acordo com a avaliação recolhida, e o documento foi passado para a plataforma digital, adaptando-se o documento às exigências do formato digital. 4. Foi feita a abordagem por e-mail e presencial aos representantes de cada departamento de cada escola. Os coordenadores de departamento e representantes disciplinares, bem como colegas próximos da investigadora, serviram de mediadores na insistência colaborativa dos professores avaliadores das três escolas (pelo empenho desses participantes, diretos ou indiretos, serão nominalmente convidados para a assistirem à apresentação e defesa deste trabalho). 5. Fez-se a sensibilização, em reunião de departamento, para que os respetivos professores avaliadores respondessem aos questionários. A investigadora, de uma forma pessoal, apresentou a cada professora o tema do trabalho, os seus objetivos e o tipo de colaboração que precisava de cada uma delas. Reforçou sempre a ideia de que se tratava de um trabalho académico, a ausência de uma dimensão avaliativa foi frisada, sublinhando-se não só o tema do trabalho, os saberes docentes e o saber experiencial do professor, mas igualmente a condição de anonimato. 6. Foram desenvolvidos ainda outros contactos presenciais, com as lideranças, para reforço.

O percurso desta 1ª fase de investigação (a recolha de dados mais prolongada) fez-se através de seis momentos: **1.** Procurou-se saber, nesta etapa, sobre a experiência do professor como professor avaliador (Como foi ou/e é, para si, a experiência de ser Professor Avaliador? Pode descrever a sua perspetiva com detalhe (sentimentos, aprendizagens, questões éticas e deontológicas, relacionamentos, organização, logísticas, etc). O que mudou no seu quotidiano profissional em consequência do desempenho desta função? (Identifica algumas mudanças na sua imagem de professor em consequência do desempenho desta função? Escreva sobre uma experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional. Pode narrar essa experiência formativa, ocorrida no desempenho da função de professor avaliador, com detalhe (por exemplo, descreva contextos, situações, protagonistas e/ou outros elementos, indispensáveis para a compreensão da mesma). Refletindo agora sobre a experiência relatada, que motivos principais o/a levam a considerá-la uma experiência formativa e de desenvolvimento profissional?). **2.** Procurou-se saber também acerca da experiência do professor como professor avaliado (Como foi ou/e é, para si, a experiência de ser Professor Avaliado? Pode descrever a sua perspetiva com detalhe (por exemplo, sentimentos, aprendizagens, questões éticas e deontológicas, relacionamentos, organização, logísticas, etc). O que mudou no seu quotidiano profissional em consequência do desempenho desta função? (Identifica algumas mudanças na sua imagem de professor em consequência do

desempenho desta função? Escreva sobre uma experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional. Pode narrar essa experiência formativa, ocorrida no desempenho da função de professor avaliador, com detalhe (por exemplo, descreva contextos, situações, protagonistas e/ou outros elementos, indispensáveis para a compreensão da mesma). Refletindo agora sobre a experiência relatada, que motivos principais o/a levam a considerá-la uma experiência formativa e de desenvolvimento profissional?). **3.** Procurou-se saber sobre os processos de avaliação, da ótica dos professores avaliadores (sobre o grau de importância de observação de aulas, reuniões parcelares, portefólio/relatório e entrevista Individual, pedindo que justificassem os motivos por que consideravam o item “nada importante” e o item “muito importante”). **4.** Foram pedidos, num breve questionário complementar, aos professores avaliadores, dados pessoais e profissionais dos participantes (mail; escola; género; idade; habilitações académicas, situação profissional, anos de serviço como professor e anos de serviço como professor avaliador até 31 Agosto de 2011; Nº de professores avaliados, no 1º e no 2º biénio; se foi professor avaliador e também professor avaliado, no 1º e no 2º biénios; anos de serviço na escola onde trabalha atualmente até 31 Agosto de 2011; cargo(s) que desempenhou e/ou desempenha na escola; nível de ensino em que leciona; disciplina(s) que leciona habitualmente). **5.** Nesse breve questionário complementar, solicitou-se informação aos professores avaliadores sobre a formação contínua (formação realizada nos últimos dois biénios: quantas ações frequentou diretamente relacionadas com a avaliação docente; se de curta duração (de 1 a 3 dias) ou de longa duração (mais de 3 dias) e informações sobre a formação feita nos últimos dois biénios, pedindo esclarecimento sobre as modalidades (curso, módulo, oficina, círculo de estudos, seminário, estágio, disciplina do ensino superior e/ou projeto) e as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação (progredir na carreira, prazer associado ao estudo, aumentar e/ou melhorar oportunidades profissionais, promover o seu desenvolvimento pessoal, desenvolver novas ideias e/ou propósitos para o seu trabalho/ensino, aumentar a sua autoestima, devido às novas exigências associadas ao seu trabalho, vontade de aumentar e/ou desenvolver as suas perspetivas e ideias pedagógicas, mudar a maneira como organiza o processo de ensino e de aprendizagem, ficar a conhecer perspetivas para tornar o seu ensino mais eficaz, saber mais vale sempre a pena, desenvolver as suas destrezas profissionais, desempenhar funções de professor avaliador, desempenhar outras funções específicas, partilhar ideias e experiências com colegas, implementar as políticas e/ou medidas da administração central, implementar as políticas e/ou medidas da gestão local, desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas, desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas, construir recursos didáticos com colegas ou outros).

Numa primeira fase, recolheram-se apenas nove respostas, o que exigiu insistência para uma maior motivação e sensibilização: pediram-se os contactos dos professores avaliadores aos coordenadores de departamento, de cada escola, sem sucesso, por motivos de confidencialidade. Optou-se depois pela abordagem pessoal individualizada, no sentido de promover, junto dos colegas “um passa

palavra”, para colaborarem na prestação dos dados solicitados, o que exigiu um contacto direto, intenso e pessoal com as pessoas envolvidas no campo de estudo, que permitiu perceber a vida e rotina de atividades dos professores avaliadores na escola, em particular em contextos mais informais, como as pausas entre aulas e pós horário letivo, partilhando diálogos e interações quotidianas dos participantes. Insistiu-se na abordagem por e-mail e presencial junto dos professores avaliadores das três escolas, com bastante persistência. Após 6 meses, obteve-se um total de 18 questionários, ou seja, 18 professores avaliadores num total desconhecido (certamente bastante mais elevado de professores avaliadores das três escolas estudadas, como se pode deduzir das Informações fornecidas por email por dois dos três diretores entrevistados), o que é revelador da relutância, desinteresse, medo e/ou desprezo pela matéria em apreço, uma vez que a função foi imposta (e não voluntariamente escolhida). Em conclusão, como desvantagens desta fase de recolha de dados destaca-se a demora e o grau de complexidade, por ter gerado mais impasses e, consequentemente, maior ansiedade; e como vantagens, ter permitido alcançar um patamar de informação pertinente e fazer uma seleção adequada dos membros da fase de recolha posterior, o *focus group*.

5.3. Focus group com professores avaliadores

O grupo de seis professoras avaliadoras participantes foi selecionado de acordo com o cruzamento de três critérios: anos de experiência de avaliação dos seus pares; número de avaliados; e riqueza de conteúdo das suas respostas ao inquérito por questionário e memórias escritas narrativas. Pretendeu-se recolher informação espontânea e genuína sobre experiências vividas pelas professoras, enquanto avaliadoras e avaliadas no processo de avaliação de desempenho docente entre pares. O objetivo foi desenvolver e aprofundar o tema o mais possível, permitindo a sua plena compreensão. O enfoque não se centrou na obtenção de consensos, mas na recolha de diferentes perceções, pontos de vista, opiniões, comentários e perspetivas sobre as experiências das professoras avaliadoras. A estratégia para o *focus group* foi criada pela formulação de proposições, cujo conteúdo decorreu de excertos significativos, escritos pelos avaliadores, no inquérito por questionário e memórias escritas narrativas, que se sintetizam em três blocos de sentido para a formulação de proposições.

Quadro 3 – Blocos de sentido para a formulação das proposições nas vinhetas do *focus group*

EU		OS OUTROS	O TRABALHO
ATITUDE	Reflexiva	Emoções e sentimentos na avaliação	Preparação pedagógica Diferenciação das atividades Diversificação de recursos didático-pedagógicos
	Autoavaliação	Falibilidade da avaliação	Rigor dos conhecimentos científicos
	Manter	Observação e atenção a	Trabalho colaborativo (grupo disciplinar)
	Reformular	relações interpessoais	Componente ético-deontológica da profissão
	Inovar	Mais cuidado com os outros	

Os recursos criados apresentam-se em vinhetas, que proporcionaram o debate de ideias e o aprofundamento de alguns dos temas mais pertinentes, para conhecer melhor quem são, como trabalham, o que pensam e como agem os professores avaliadores.

Quadro 4 – Vinhetas com dez proposições utilizadas no *focus group*

VINHETA A
Com a minha experiência de avaliadora de desempenho docente (e de professora avaliada) passei a ser mais reflexiva sobre as minhas ações como docente. Hoje pratico mais a autoavaliação.
VINHETA B
A minha experiência de avaliadora de desempenho docente (e de professora avaliada) tornou-me mais consciente do <i>stress</i> e dos bloqueios que a avaliação pode gerar, nomeadamente nos alunos. Estou mais atenta às emoções e sentimentos no processo de avaliação.
VINHETA C
Com a experiência de avaliadora tornei-me mais consciente de que a avaliação dos meus alunos não é um processo infalível e que frequentemente nos confrontamos e duvidamos dos nossos métodos, uns que nos foram sempre caraterísticos, outros que revolucionámos à custa da experiência.
VINHETA D
A partir da experiência de avaliadora de desempenho docente (e de professora avaliada) passei a observar melhor os meus alunos e a estar mais atenta aos relacionamentos interpessoais.
VINHETA E
Com a experiência de avaliadora passei a valorizar mais ainda o rigor dos conhecimentos científicos a transmitir.
VINHETA F
Com a experiência de avaliadora passei a dar mais importância à preparação pedagógica das minhas aulas.
VINHETA G
Com a experiência de avaliadora passei a dar mais importância à diferenciação das atividades e recursos didático-pedagógicos nas minhas aulas.

VINHETA H
O meu trabalho como professora avaliadora de desempenho deu-me parâmetros orientadores para o trabalho colaborativo a desenvolver no grupo disciplinar.
VINHETA I
A minha experiência de professora avaliadora de desempenho reforçou em mim a ideia de que os professores em geral valorizam a componente ético-deontológica da sua profissão.
VINHETA J
A minha experiência de professora avaliadora de desempenho despertou-me mais para o cuidado com os outros que a profissão docente exige.

Este material, concebido propositadamente para o efeito, não foi testado na globalidade. Apenas, a título experimental, testaram-se três afirmações das vinhetas, com três colegas avaliadoras (três professoras avaliadoras reformadas, extra grupo participante) e pareceu correr bem a troca de ideias decorrentes das proposições, não tendo havido necessidade de ajustes.

A seleção de uma amiga crítica, e respetivo convite, adveio da necessidade de confrontar perspetivas interpretativas e analíticas, após o *focus group*, com alguém informado e experiente na área (o currículo da amiga crítica fala por si ⁴, que pudesse, pela proximidade afetiva e profissional, conferir maior segurança à investigadora, investida do papel de moderadora, e aferir informações posteriormente, sobre esse momento irrepetível, com múltiplas funções e focos de atenção. A amiga crítica foi colega de licenciatura da investigadora, na Faculdade de Letras, e mantém uma relação afetiva de amizade e de apoio profissional mútuo, desde então. A amiga crítica foi convidada a ouvir e a registar a sua observação direta do *focus group*.

O local selecionado foi a sala da biblioteca da escola (ESVF), conhecido só de alguns participantes, um espaço semi-reservado, separado da restante área, por estantes. Foi preparado antecipadamente, para que os participantes se sentassem em círculo, vendo-se reciprocamente, como numa “sala de espelhos”. Ao centro, colocou-se uma mesa redonda, com oito cadeiras em redor. No centro da mesa, um gravador áudio visível a todos, um centro de flores em sinal de boas vindas, criando um ambiente acolhedor e simpático, e sobre a mesa, 10 cartões coloridos e plastificados, com uma vinheta em cada um. Do lado esquerdo, colocou-se uma mesa retangular, com dois bolos de fatia, guardanapos e sumos, para o lanche (a atividade decorreu a 21 novembro 2013, pelas 16.00, em

⁴ Elisa Valério foi colega de licenciatura da investigadora, no curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Inglês, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É colega de profissão, professora de Português e Português Língua Não Materna (PLNM) e tem 26 anos de experiência profissional. Foi orientadora do estágio do ramo de formação educacional, junto de várias universidades. É professora cooperante, no âmbito do mestrado em “Ensino do Português”. Tem 20 anos de experiência no âmbito da formação inicial de professores. Atualmente, desempenha o cargo de coordenadora de departamento e do grupo disciplinar 300 (Português), é membro do conselho pedagógico e da comissão da avaliação de professores do agrupamento (CCAD); e membro da seção de formação do conselho pedagógico do agrupamento. É formadora de professores (formação contínua) no âmbito das metas curriculares para o ensino básico. É professora da bolsa de avaliadores externos do centro de formação de AlmadaForma e da bolsa de classificadores dos exames nacionais, de alunos de 12º ano. Presentemente, é doutoranda na especialidade de “Supervisão e Orientação da Prática Profissional”. É autora de diversos textos de didática da língua, da literatura, das ciências da educação e de ficção.

horário pós-laboral). Ao canto, um portátil para gravação áudio, em duplicado, a fim de superar qualquer falha tecnológica.

Quadro 5 - Apresentação das participantes do *focus group*

Designação	Grupo	Escola	Anos/Escola	Anos/Docência	Anos/Avaliadora	Avaliados 1ºb + 2ºb
MOD	PORT	VF1	25	27	0	(0+0)
AC	PORT	FS3	28	29	19	(1+1)
FG1	FQ	VF1	12	23	2	(0+4)
FG2	MAT	PV2	29	37	2	(7+0)
FG3	EV	PV2	25	30	4	(4+7)
FG4	PORT	VF1	16	24	2	(0+4)
FG5	CN	VF1	27	34	4	(4+3)
FG6 (ausente)	ECO	VF1	9	37	2	(0+2)
FG7 (suplente)	PORT	VF1	16	31	2	(0+2)

OBS. 1=ES Vergílio Ferreira, Lisboa / 2= ES D. Pedro V, Lisboa / 3= ES Francisco Simões, Almada;

PORT=Português /FQ=Físico-Química /MAT=Matemática /EV=Educação Visual /CN=Ciências Naturais /ECO=Economia

No início, foram prestados esclarecimentos prévios sobre o facto de, nas vinhetas, ter sido introduzida também a reflexão sobre o estatuto de avaliado, uma vez que as participantes tiveram ambos os estatutos. Equacionou-se a hipótese de iniciar cada afirmação por “Com esta experiência de avaliadora aprendi ...”, mas foi excluída a referência direta à aprendizagem, porque poderia ser entendida como muito forte, por parte de algumas participantes, especialmente se repetida sistematicamente poderia motivar comentários não focalizados na informação pretendida. Nas duas vinhetas, relativas à ética e deontologia, procurou-se abrir a reflexão sobre a profissão em geral e não só na relação com os alunos, relativamente ao cuidado e honestidade no trabalho e às questões éticas e morais. Não foram explicitadas as consequências (por exemplo, criar aulas mais motivadoras), por parecer mais adequado que adviessem das prestações das participantes no debate, em vez de serem dadas à partida. Considerou-se importante que todo o discurso estivesse no feminino, visto todas as participantes serem do sexo feminino, procurando-se assim uma maior identificação. Também foram evitadas indicações demasiado precisas, abrindo mais o leque temático e, progressivamente, introduzindo especificações, se necessário, para perceber como passaram as suas práticas de avaliadoras para o pensamento.

Também foram esclarecidos os papéis da moderadora e da amiga crítica. Coube à moderadora propiciar o diálogo em torno dos comentários às frases afirmativas; dirigir-se a cada participante

tratando-a pelo nome próprio; introduzir questões (por exemplo, os modos como fazem processos de transferência de estratégias, métodos, recursos, etc...); e redirecionar quem se afastasse do tema. O papel da investigadora como mediadora foi particularmente relevante para a verbalização das razões do agir de cada professora avaliadora e das suas tomadas de decisão, como avaliadoras, gerindo posturas diferentes, atitudes distintas e crenças particulares, numa tensão oscilante entre o emotivo e a harmonia. Quanto à amiga crítica, coube-lhe prestar apoio na gravação áudio, ajudar na gestão dos tempos de intervenção, apoiar na motivação para a interação (mais informal); e auxiliar a investigadora/moderadora na observação direta dos participantes, durante toda a atividade. A observação direta do *focus group* serviu a descrição detalhada das reações e interações de/entre cada professor avaliador, tendo em vista a confirmação ou infirmação do que foi dito.

A condução do *focus group*, ou seja, o seu modo operativo realizou-se numa sequência previamente organizada (Anexo 12, p. 112): Receção e boas vindas. Negociação da organização processual (ex. timings para pausa e lanche). Lembrete sobre o pedido de gravação e renovação da concordância. Apresentação da “Amiga Crítica” e clarificação sobre as suas funções de apoio na gravação e gestão dos tempos. Explicitação do método. Explicitação do papel da moderadora. Momento de leitura silenciosa para a seleção de uma vinheta. Pedido a cada participante que comece por ler alto a sua frase e a comente. Ao comentário de cada avaliadora sobre a vinheta de cada uma, seguiu-se o debate sobre o assunto, entre todas, tendo, no final, cada participante comentado o conteúdo de todas as vinhetas, pois as que não foram escolhidas foram lidas pela moderadora e postas à discussão geral. No final, foi explicitada a fase seguinte de investigação: uma entrevista em profundidade com uma das participantes. Depois do agradecimento pela colaboração, fez-se a despedida.

Assim, o método adotado para cada participante, pela investigadora, foi escolher uma vinheta; comentá-la; trocar perspetivas, em diálogo espontâneo, falando sobre o tema de cada vinheta; e as vinhetas restantes, as não escolhidas, seriam lidas pela moderadora, também como tópico para debate de ideias partilhado. Após um momento de leitura silenciosa para a seleção de uma vinheta por cada participante, que depois leu a sua frase em voz alta e a comentou, gerou um debate aceso e enriquecedor, com momentos de maior e de menor exaltação e alturas em que foi necessário redirecionar para as temáticas em apreço. Houve colaboração plena de todas as participantes, à exceção de uma que se mostrou relutante inicialmente, mas que acabou por participar e inclusive explicar os motivos da sua rejeição inicial. No final, foram esclarecidas sobre a fase seguinte de investigação: uma entrevista em profundidade a uma das participantes. Fizeram-se os agradecimentos pela colaboração e seguiu-se um lanche antes das despedidas. A gravação áudio foi parada pela moderadora, no final da conversa em grupo. Passou-se depois ao lanche, onde o diálogo foi animado e ainda sobre avaliação, desta vez muito mais informal e em nada moderado nem dirigido, tendo-se mantido a gravação ativa no computador, o que veio a revelar-se enriquecedor e complementar sobre alguma informação interessante e pertinente para o assunto em

estudo. Principalmente sobre o “olhar dos avaliadores” acerca do futuro da avaliação do desempenho docente.

Na realização do *focus group*, houve cinco constrangimentos, que se contextualizam e justificam:

1. Dificuldades na calendarização de uma hora comum, uma vez que todas as professoras tinham horários bastante ocupados e desiguais. A única hipótese de encontro entre todos os selecionados era numa quinta-feira, à tarde. 2. Uma participante (FG3) aceitou ao convite para participar com uma limitação devido ao horário letivo a cumprir na sua escola, o que se traduziu num atraso de +/- 10 minutos, não problemático, dado que todos foram informados dessa circunstância e a professora retomou todos os itens já abordados, opinando sobre eles, integrando-se rapidamente no espírito da conversa e no ambiente agradável de troca de opiniões descontraído. Teve consequências apenas no número mais reduzido de cartões ao seu dispor (as restantes professoras puderam optar por um entre 10 cartões), mas selecionou um, decidida e rapidamente, entre os 6 cartões não escolhidos, até àquele momento. 3. Outra participante (FG4) aceitou ao convite para participar com uma limitação: teria de sair pelas 17.30, devido a compromissos profissionais inadiáveis, o que se confirmou com a sua saída, +/- 10 minutos antes do final da sessão. 4. Uma ausência de última hora, a ausência de outra participante (FG6, o sexto elemento confirmado) foi comunicada, à última da hora, por sms, informando a sua inesperada indisponibilidade, devido à chamada telefónica do infantário da sua neta, sob sua tutela, que apresentava 38,5 graus de febre. 5. Para que a sua "não presença" não inviabilizasse a fiabilidade da penúltima fase de recolha de dados, foi solicitada, também por sms, a presença da suplente, contactada e confirmada para o efeito, que não pôde comparecer de todo, por estar presente no Conselho Pedagógico da ESVF, que decorria a essa mesma hora, convocado de urgência. Motivo que levou à realização do *focus group* apenas com cinco participantes (cinco professoras avaliadoras: FG1, FG2, FG3, FG4 e FG5), a moderadora e a amiga crítica.

Posteriormente, o texto gravado durante o *focus group* foi transcrito integralmente pela investigadora (Anexo 13, p. 1132) e procedeu-se à análise do discurso das participantes, através da técnica de análise de conteúdo (Anexo 13A, p. 153). Na fase analítica, o registo da observação direta feito pela amiga crítica permitiu obter a configuração pormenorizada da atividade das professoras avaliadoras, de forma a contribuir para a compreensão do que o leva a agir daquela ou de outra forma e que tipo de saberes canaliza predominantemente para o seu trabalho, como avaliador dos seus pares. Um processo descritivo que procurou extrair “o visível do invisível”, para a conceptualização final (Rodrigues, 2001). A amiga crítica revelou-se um auxiliar de relevo, pela ação paralela e complementar no curso investigativo.

O ‘amigo crítico’ é alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e critica, como amigo, o trabalho de outra pessoa.” (MacBeath, Galton, Steward, MacBeath & MacBeath, 2005, p.267)

Prestou assistência, no sentido de olhar o que é familiar sob uma nova luz, uma perspectiva da escola e de experiência diferente. O seu ponto de vista assume maior credibilidade quanto mais informado e com uma compreensão da situação, desenvolvida através da escuta e da observação (Swaffield, 2003, p.7).

Todos os professores contactados para formar o *focus group* (Anexo 11, p.111) demonstraram disponibilidade para colaborar, num total de seis, inicialmente, constituindo uma amostra de conveniência (Patton, 1990) ou de “oportunidade” (Woods, 1996). Os cinco casos que efetivamente participaram apresentaram consistência na quantidade e qualidade de informação, configurando-se como o grupo de sujeitos a integrar o estudo. Um olhar sobre o tempo de serviço dos professores que integram esta etapa de estudo permite concluir uma representação em maior número de professoras numa fase “madura” do desenvolvimento profissional, cuja ação se pautou por alguma serenidade e distanciamento face à capacidade desenvolvida para lidar com as situações de avaliação do desempenho docente e de sala de aula. Apenas uma professora avaliadora (a mais nova em tempo de serviço e em tempo de permanência na escola) se encontrava numa fase inicial de autoexclusão em que, após o “choque com a realidade”, começou a envolver-se para uma atitude marcada pela estabilidade e colaboração. Neste estudo, perseguiu-se o sentido atribuído pelos profissionais aos factos, ações e situações vivenciados. Daí, o relevo para o significado, patente nos seus objetivos (compreender o contributo do conhecimento prático na construção do “ser professor avaliador”, conhecimento que se apresenta imbuído de significados pessoais, na forma como cada um trabalha e é professor avaliador), para obter informações, nas perceções dos atores locais “a partir do interior”. Interessou captar o processo, documentando variações e explorando diferenças individuais na abordagem dos fenómenos, em contexto natural, sem manipulação, numa postura de “orientação para a descoberta” (Guba, 1998). Em suma, esta etapa não apresentou qualquer desvantagem, a não ser a ausência inesperada de um elemento confirmado e consequente constrangimento. Foi basicamente vantajosa, por se ter revelado uma das etapas mais ricas, interativas e dinâmicas, de recolha de dados, nesta investigação.

De acordo com Guba (1998), a estimulação da memória, através da produção escrita, possibilita paragens e a revisitação, mas peca por não haver diálogo nem questionário direto sobre o que foi escrito, nem possibilitar comentários acrescidos. Consciente dessa limitação, a investigadora optou, na fase seguinte, pelo *focus group*, que permitiu o comentário, o diálogo, a troca de ideias e o convite à argumentação, à sustentação de crenças e ao levantamento de outras hipóteses, face à exposição de aceções múltiplas e diversas, ideias e perceções comuns e singulares. Revelou-se particularmente útil no acesso ao saber implícito dos professores avaliadores, mas também, como instrumento de formação. O uso de *focus group* ou grupos de discussão é um método de investigação social consolidado, sob a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Foi usado inicialmente em estudos de mercado, mas estendeu-se, com sucesso, a uma variedade de contextos de aplicação

e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas, a ser exploradas com maior detalhe. O *focus group* faz parte de um conjunto de métodos de discussão baseados em grupos. O formato típico envolve um grupo relativamente homogéneo de cerca de seis a oito pessoas, reunidas por um período de cerca de uma hora e meia a duas horas. A interação do grupo é moderada por um investigador que estabelece os tópicos ou perguntas para discussão. O *focus group* é uma oportunidade para se aceder a informação útil com processos de comparação, de discussão e de deliberação.

Morgan (1996, 1997) define *focus group* como uma técnica de investigação de recolha de dados, através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador, e que se apresenta enquanto método de investigação dirigido à recolha de dados; cuja interação na discussão do grupo é fonte dos dados; e, o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados é crucial. Acresce, segundo Krueger e Casey (2009), a focalização da discussão num assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante para o tema em discussão. Para Krueger e Casey (2009, p.15), os *focus group* definem-se e distinguem-se de outros tipos de grupo por serem dirigidos à recolha de dados qualitativos, junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada. A pesquisa de Morgan (1996) constatou o aumento de utilização do *focus group* na investigação e revelou a tendência em ser combinado com outros métodos de recolha de dados, ainda que a proporção de estudos que o utilizam de modo isolado tenha registado um aumento nos últimos anos. Especificamente, mais de 60% da investigação realizada na última década do século passado e que recorreu ao *focus group*, utilizou este método em combinação com outros métodos de investigação, sobretudo com entrevistas individuais e inquéritos. O *focus group* quando combinado com outros métodos, pode ocorrer em diferentes fases do projeto de investigação: fase inicial (para gerar questões para um questionário); fase intermédia (para ajudar a interpretar os resultados obtidos num questionário); fase final (discutir com os participantes os resultados obtidos, para descobrir novos insights) (Krueger & Casey, 2009; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007).

Entre o leque de possíveis usos dos *focus group*, Stewart et al. (2007) referem os seguintes como sendo os mais comuns: obtenção de informação sobre um tópico de interesse; gerar hipóteses de investigação; estimular novas ideias e conceitos criativos; diagnosticar os potenciais problemas com um novo programa, produto ou serviço; gerar impressões sobre produtos, programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender como os participantes falam acerca de um fenómeno de interesse, o que facilita o desenvolvimento de inquéritos ou de outros instrumentos de investigação de pendor mais quantitativo; e, interpretação de resultados quantitativos obtidos previamente.

Diversos autores (nomeadamente, Morgan, 1996, 1997; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007;

Wutich, Lant, White, Larson & Gartin, 2010) têm procurado sistematizar as vantagens e as desvantagens do *focus group*. Tipicamente, esta sistematização advém da comparação entre este e outros métodos de recolha de dados. Neste âmbito, Morgan e Krueger (cit. por Morgan, 1997) referem que a força real do *focus group* não reside só na exploração do que as pessoas têm para dizer, mas em providenciar insights quanto às origens de comportamentos complexos e motivações. Por outro lado, a capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e desacordos entre participantes é uma força única do *focus group* (Morgan, 1996). Galego e Gomes (2005) sublinham o papel emancipador deste instrumento metodológico.

“(...) no decorrer do processo de investigação o sujeito objecto de observação, vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrendo-se e, portanto, emancipando-se” (Galego & Gomes, 2005, p.179)

Entre o leque de vantagens sistematizadas por Stewart, Shamdasani e Rook (2007), o *focus group* face a outros métodos de investigação, salienta-se por fornecer dados do grupo com rapidez, menores custos (do que por entrevistas individuais) e maior flexibilidade (uso para a análise de um leque alargado de tópicos, com vários participantes, incluindo indivíduos com baixos níveis de escolaridade, e em vários contextos. Apontam-se fragilidades ao *focus group*, nomeadamente: 1) à semelhança da sua força, relaciona-se com o processo de produção de interações focadas, levantando questões acerca do papel do moderador na geração dos dados (permitir que o grupo ganhe a sua própria dinâmica) e do impacto do próprio grupo nos dados (efeito de “polarização” após certa discussão do grupo) (Morgan, 1996); 2) a possível racionalização das respostas dos participantes, embora este aspeto se aplique a todos os métodos de investigação baseados em questões e respostas (Krueger & Casey, 2009; 3) o impacto do grupo nos seus próprios participantes, sobre o leque de tópicos que podem ser investigados efetivamente em grupos, dado que a interação do grupo requer auto relevação mútua, uma vez que alguns tópicos não são aceitáveis para discussão entre algumas categorias de participantes, sobretudo temas ditos “sensíveis” (Morgan, 1997), apesar da evidência empírica sobre este assunto seja escassa. Segundo Sagoe (2012), nem sempre com resultados consistentes. No trabalho de Wutich, Lant, White, Larson e Gartin (2010) sobre a comparação entre *focus group* e questionários em formato de auto relato indicou que na abordagem de tópicos considerados “muito sensíveis” havia a tendência para uma maior participação no *focus group*, mas apenas em situações onde era percecionado que havia a oportunidade de troca de informação relevante ou que o fornecimento de informação poderia ajudar a resolver efetivamente um problema; quando era percecionado que uma maior participação poderia conduzir a situações de estigmatização, a participação no questionário tendia a ser maior do que no caso do *focus group*.

Como sublinha Morgan (1997), tanto as forças como as fraquezas do *focus group* desembocam diretamente dos seus dois aspetos definidores: a confiança no foco do investigador e a interação do grupo. Em todo o caso, as vantagens podem ser maximizadas através do cuidado colocado em diversas questões relacionadas com o desenho da investigação (Morgan, 1996).

A realização do *focus group* com cinco professoras avaliadoras (previstas seis, inicialmente) implicou: 1ª contactos presenciais informais e por e-mail com o convite formal a todos os participantes que acederam colaborar. 2ª indicação de algumas limitações horárias da parte dos participantes confirmados. 3ª Elaboração da síntese dos resultados do MEN. 4ª reunião com a orientadora para a redação das vinhetas e de um guião metodológico. 5ª seleção de uma amiga crítica e convite pessoal e presencial. 6ª encontro com a amiga crítica para esclarecimentos, compromissos e apresentação dos objetivos e metodologia do encontro. 7ª testagem de algumas vinhetas, com três professores avaliadores de outras escolas não participantes no estudo⁵. 8ª calendarização do dia e hora de encontro via e-mail, presencialmente e por telemóvel. 9ª procura e seleção de um local e recursos adequados numa escola participante (ESVF). 10ª preparação e plastificação das vinhetas. 11º receção de confirmações. 12º preparação de um lanche e de placas indicativas dos nomes das participantes, para colocar à sua frente e facilitar o diálogo, uma vez que algumas não se conheciam; 13ª Preparação do espaço escolhido, no próprio dia, e colocação dos gravadores estrategicamente, uma vez que todas sabiam e tinham permitido a gravação. 14ª contactos por sms para a resolução da ausência imprevista de uma participante, com a suplente, sem sucesso; 15ª realização do *focus group*, seguindo a metodologia de abordagem das temática; 16ª audição e transcrição do *focus group*; 17ª envio das transcrições às participantes para correções e/ou esclarecimentos; 18ª reunião com a amiga crítica para aferir a observação direta registada no *focus group* e troca de impressões; 19ª pré categorização das unidades de sentido; 20ª categorização das unidades de sentido do *focus group*, em grelhas de tratamento; 21ª análise e interpretação dos dados; 22ª discussão com a orientadora sobre as categorias de análise e indicadores; 23ª reunião com a amiga crítica para aferir as suas perceções e opiniões acerca da professora avaliadora mais pertinente do *focus group* e partilhar os critérios de seleção da investigadora para escolha da avaliadora a ser convidada para a fase seguinte, a entrevista em profundidade.

Resumindo, numa terceira fase, realizou-se um *focus group*, no sentido de confirmar e apurar, entre os participantes mais ricos dos participantes na etapa anterior, as suas perceções, preocupações, sentires, experiências, formas de trabalho e de articulação, no desempenho da função de avaliadores dos seus pares, durante o processo de avaliação docente.

5.4. Entrevista semiestruturada em profundidade a uma avaliadora-caso

⁵ Escola Secundária do Feijó; Escola Secundária de Miraflores; e Escola Secundária de Tavira.

O percurso prévio desta fase de investigação fez-se através da seleção do informante capaz de responder à questão de pesquisa, a partir da fase de recolha de dados do *focus group* (FG); pela conceção de um roteiro-guia (Anexo 14, p.165), cuja vantagem foi, além de preparar a condução da entrevista, servir também de base para a descrição e análise em categorias (a preparação do guião exigiu uma relação com os tópicos relevantes relacionados com cada questão, a partir dos resultados do *focus group*); e pela testagem desse guião, que consistiu na partilha dos resultados do *focus group* para averiguar da pertinência dos temas selecionados para aprofundamento e na apreciação por vários juízes externos (três professores avaliadores próximos, recém-reformados) e uma entrevista piloto à amiga crítica deste estudo. Nesta entrevista em profundidade, que de acordo com a classificação de Scheuch (1973) se enquadra no modelo neutro, a entrevistadora é uma transmissora de estímulos positivos, com equilíbrio na relação, num estilo semi diretivo. A entrevista em profundidade decorreu na sala de estar da investigadora, a pedido da entrevistada. O espaço foi devidamente arrumado, limpo e arejado. Após as boas vindas e a acomodação confortável nas cadeiras da mesa de jantar, confirmou-se a autorização para gravar. Lembrados o objeto de estudo e a futura utilização desta entrevista para efeitos exclusivamente investigativos, apelou-se à entrevistada que ajudasse os futuros professores avaliadores com o seu contributo honesto e sincero acerca das questões propostas. Como introdução, procurou-se levar a entrevistada a fazer o balanço da atividade *focus group* em que participou a 21 de novembro de 2013. Seguidamente, tentou-se obter uma “visão integral da pessoa”, as suas perceções sobre “as competências de avaliador”, “as aprendizagens no processo de avaliação do desempenho docente” e o que consideraria “o ideal”.

A entrevista foi conduzida, em grande medida pelo entrevistado, valorizando o seu conhecimento, mas ajustada ao guião, onde uma questão pode ser subdividida em duas e outras duas puderam converter-se numa só. Daí, ser natural o investigador terminar com um guião um pouco diferente daquele com que iniciou a entrevista em profundidade. Por isso, as questões-chave puderam ser adaptadas no decorrer da entrevista. Teve-se a preocupação de evitar distorções produzidas pelo pesquisador, pelo contexto e pela fonte. Foi tarefa do investigador minimizá-las. "A arte da entrevista, em última instância, consiste em obter respostas válidas" (Ander-Egg, 1978, p.113).

Para o uso de procedimentos que garantissem a obtenção de respostas confiáveis, a investigadora explorou cada pergunta original ao máximo, com o entrevistado, verificando se todos os tópicos possíveis foram abordados. Tal estratégia manteve a naturalidade e as vantagens da entrevista semiestruturada e evitou a omissão de alguma questão relevante. O papel da investigadora como mediadora foi particularmente relevante na entrevista em profundidade semiestruturada, individual para a verbalização das razões do seu agir e das suas tomadas de decisão, como avaliadora.

"não é simplesmente um trabalho de coleta de informações, mas, sempre, uma situação de interação, ou mesmo de influência entre dois indivíduos e que as informações dadas pelo sujeito (o material

que ele fornece) podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador" (Kandel, 1981, p.178)

Foram abordados os motivos da opção pela profissão docente, no início da carreira e na atualidade, fazendo um balanço da sua evolução integral como pessoa, na profissão docente. Verificou-se, nesse âmbito, a relevância da experiência (de professora, de avaliadora e de avaliada) e destacaram-se os aspetos da vida que mais colaboram para o seu profissionalismo docente, nomeadamente através de um episódio que a tivesse marcado pela positiva enquanto professora. Partindo da sua experiência como avaliadora, avaliada e observadora da dimensão da avaliação da vida das escolas, procurou-se definir as qualidades que deve ter um professor para ser avaliador desta avaliadora, as tarefas prioritárias num bom desempenho de professor avaliador e as competências essenciais para o bom desempenho dessa função, convidando-a à narrativa de um episódio que a tivesse marcado pela positiva, enquanto avaliadora com experiência. Conduziu-se a conversa no sentido de perceber o que aprendeu com as experiências de avaliação de desempenho, em que foi avaliadora, e nas em que foi avaliada, e quais as aprendizagens mais relevantes na sua prática como avaliadora dos seus pares. Tentou-se perceber, nos processos de avaliação entre pares, que importância atribui à observação direta de aulas, para o desenvolvimento dos professores. Tentou-se perceber que formação retirou do exercício dessa função, tendo-se estimulado a memória de um episódio que a tivesse marcado pela positiva enquanto avaliadora aprendente. Questionou-se o seu ponto de vista sobre o que faz com que alguns professores tirem partido, para o seu desenvolvimento profissional, de experiências como a da avaliação de desempenho, e outros não. Tentou-se perceber o seu caso: como encarou a avaliação de desempenho docente e como evoluiu até hoje o modo como a encara. Tentou-se perceber em que difere a forma como encara esta função e outras funções que desempenha, enquanto docente, e em que aspetos, a sua forma de atuar e de viver a função de avaliadora, estão em continuidade com outras funções docentes, nomeadamente no ensino, com os seus alunos. O diálogo prosseguiu até àquilo que mudaria na escola de hoje e que tipo de avaliador gostaria que a avaliasse, se pudesse escolher. Tentou-se perceber que formação especializada seria a desejável para os professores avaliadores, apoiando essa ótica na memória narrativa de um episódio marcante, pela positiva, enquanto avaliadora com uma perspetiva sobre a formação dos professores. Acabada a entrevista, foi desligado o gravador e permaneceram, entrevistada e entrevistadora, numa breve conversa sobre a vida, a escola e a família. Após a despedida, manteve-se em mente que a descrição dos resultados procuraria articular consistentemente com as informações obtidas e o conhecimento teórico. Após a transcrição integral da entrevista em profundidade, a entrevistada não prestou quaisquer aditamentos nem comentários, o que pressupõe a sua total fidelidade. Em suma, na ótica de estudo de caso, a análise desta entrevista ajudará a compreender mais intensamente as redes de significado e as marcas que

relevam das cicatrizes que marcam a vida do professor avaliador e faz dele aquilo que é (e em que se tornou).

Com base no trabalho de alguns autores que se dedicaram ao estudo de caso, como Yin (2003) e Stake (2001), pode definir-se um conjunto de etapas a seguir: formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; recolha de dados; avaliação e análise dos dados; e preparação do relatório. A formulação do problema geralmente decorre de um longo processo de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas. Em relação aos estudos de caso, importa garantir que o problema formulado seja passível de verificação. O estudo de caso é adequado, por exemplo, para fazer estudos exploratórios e descritivos, mas também para fornecer respostas relativas a causas de determinados fenómenos. Por exemplo, quando um levantamento se revela insuficiente, sugere-se a realização de um estudo de caso, para proporcionar maior nível de profundidade, para transcender ao nível puramente descritivo, proporcionado pelo levantamento. A unidade-caso refere-se a um indivíduo, num contexto definido. O conceito de caso, no entanto, ampliou-se, a ponto de poder ser entendido como uma família ou grupo social ou um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura. Os casos também podem ser definidos do ponto de vista espacial ou temporal. Um exemplo de caso localizado espacialmente é uma comunidade religiosa. Casos definidos temporalmente podem referir-se a episódios como, por exemplo, o que ocorre quando ao professor é comunicado a sua classificação de desempenho. Podem referir-se a eventos, como, por exemplo, um encontro de empresários. Podem, ainda, referir-se a um período de tempo, como, por exemplo, o de implantação de um programa de formação.

A delimitação da unidade-caso não constitui tarefa simples. A totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Não existem limites concretos na definição de qualquer processo ou objeto. Segundo Goode e Hatt (1969, p.423), "mesmo o animal vivo é uma construção, e o ponto onde termina o animal e começa o meio é arbitrariamente definido". Da mesma forma, os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. Assim, Stake (2000) identifica três modalidades de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco, o caso constitui o próprio objeto da pesquisa, que o pesquisador quer conhecer em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de alguma teoria. Casos desse tipo podem ser constituídos, por exemplo, por um líder carismático ou por uma empresa pioneira na introdução de um sistema de avaliação de desempenho. No estudo de caso instrumental o propósito é auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema, mas o pesquisador não tem interesse específico no caso, apenas reconhece que lhe pode ser útil para alcançar determinados objetivos. Casos desse tipo podem ser constituídos, por exemplo, por estudantes num dado nível de ensino, numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino. No

estudo de caso coletivo, o propósito é estudar características de uma população, pois acredita-se que, por meio desses participantes caso, será possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem. Casos desse tipo são constituídos, por exemplo, por um certo número de empresários numa pesquisa, cujo objetivo é analisar as crenças e os temores da categoria.

Quanto às modalidades de pesquisa no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser esquecido. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Só assim será possível conferir validade ao estudo, evitando a subordinação à subjetividade do pesquisador. A utilização de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2003) constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso, para conferir significado aos seus resultados. Em termos de recolha de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos, pois vale-se tanto dos dados da pessoa quanto dos dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos (os seus instrumentos de registo, por exemplo), entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefactos físicos (bandeiras, faixas, posters, panfletos, etc).

Entre os vários itens de natureza metodológica, o que apresenta maior carência de sistematização é o referente da análise e interpretação dos dados. Como o estudo de caso vale-se de procedimentos de recolha de dados mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa. O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Daí, então, a importância a ser conferida ao desenvolvimento de tipologias, que emergem ao longo do processo de coleta e análise de dados. Um dos maiores problemas na interpretação dos dados, no estudo de caso, deve-se à falsa sensação de certeza que o próprio pesquisador pode ter sobre suas conclusões, muito mais comum no estudo de caso que noutro qualquer. Por isso, o pesquisador desenvolve logo desde o início da pesquisa um quadro de referência teórico com vista em evitar especulações no momento de análise. Considerando que o estudo de caso é um delineamento mais flexível que os restantes, é natural que a elaboração do relatório possa ser caracterizada por um grau de formalidade menor que em outras pesquisas. Os relatórios referentes a estudos constituídos de um único caso tradicionalmente são elaborados sob a forma de uma narrativa. Estudos que envolvem múltiplos casos, por sua vez, muitas vezes foram apresentados individualmente, como narrativas em capítulos ou tópicos separados. Atualmente, porém, verifica-se a tendência para apresentar os estudos de caso de maneira muito próxima à dos demais relatórios de pesquisa, envolvendo partes destinadas à apresentação do problema, à metodologia empregada, aos resultados obtidos e às conclusões. É uma forma de demonstrar que

o estudo de caso constitui um procedimento científico e não tem propósitos literários.

Mattos (2010) enfatiza que a entrevista “em profundidade” tem sido cada vez mais utilizada, uma vez que muitos dos problemas e fenómenos das relações que permeiam as organizações escapam ao pesquisador quando expresso em números e estatísticas. Mas Poupart (2008) ressalta a ambiguidade ligada ao uso desse tipo de entrevista, a qual, se por um lado possibilita o acesso às realidades sociais, por outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a entrevista necessariamente implica, bem como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos. Os argumentos que defendem o uso da entrevista como método de recolha de dados na pesquisa qualitativa destacam, principalmente, a exploração dos pontos de vistas dos atores sociais, inseridos nos contextos de investigação, elementos essenciais ao conhecimento e à compreensão da realidade social. Por outro lado, as críticas incidem especialmente no facto da entrevista ser um processo de interação social, que pode influenciar o entrevistado, com a visão que o entrevistador possui dos fenómenos investigados.

Nessa perspetiva, Flick (2002) justifica que o aumento no interesse pelo uso da entrevista aberta como método de recolha de dados na pesquisa qualitativa se associa à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista do entrevistado sejam expressos numa entrevista com um plano aberto, do que numa entrevista padronizada ou num questionário. Por outro lado, Poupart (2008) discute argumentos de ordem epistemológica, ética, política e metodológica, como: a análise das realidades sociais segundo a perspetiva dos atores sociais, considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais; a denúncia de preconceitos, práticas discriminatórias e iniquidades, por se abrir a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais; e, por ser uma ferramenta de informação sobre as entidades sociais, capaz de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, por ser um instrumento privilegiado de exploração da experiência dos atores sociais. Portanto, o uso de entrevistas “em profundidade” nos estudos organizacionais pode possibilitar o enriquecimento do conhecimento relacionado ao contexto social investigado, considerando a Educação e a Administração Escolar como uma área de investigação em emergência, que envolvem aspetos sociais e técnicos. Entre os aspetos éticos que envolvem o uso da entrevista como método de recolha de dados, destaca-se o tornar público os conhecimentos oriundos da compreensão e interpretação sobre o que é dito no momento da entrevista, além do consentimento da entrevistada. O pesquisador é parte na construção da realidade social investigada, posicionando-se a partir da forma como descreve o relato da entrevistada. Por fim, o uso da entrevista como método de recolha de dados na pesquisa qualitativa pode produzir novos conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenómenos nos contextos organizacionais.

De acordo com as orientações na literatura especializada, e a partir de pesquisas com recurso à

técnica de entrevista, percorreram-se três momentos para concretizar a entrevista:

- i. Antes. Foi lido antecipadamente todo o material necessário à preparação da investigadora, já que qualquer entrevista é única e irrepetível. Contactada para o efeito, estimulou-se a entrevistada a escolher o local e o horário da sua preferência. Foram justificados os critérios para a sua seleção. Após confirmação de que a entrevistada estava disposta e em condições de colaborar, foi planeado o guião, testado depois com a amiga crítica, para aperfeiçoar a condução da entrevista, -extrapolar possíveis perguntas para aprofundamento ou complementaridade dos dados já recolhidos; anular questões por excesso.
- ii. Durante. Foram atendidas todas as condições indicadas pela entrevistada: uma conversa informal, num ambiente simpático, familiar e natural, em que se sentisse confortável, fora da escola, sem outros ouvintes nem interrupções: na sala de estar da casa da entrevistadora. No início da entrevista, confirmaram-se os dados básicos do entrevistado (tempo de experiência, idade, formação, descrição das atividades ou do papel que desempenha), dados úteis para contextualizar as informações e relacionar o entrevistado com as fases anteriores da investigação. Estabelecido um ambiente de naturalidade, confiança mútua e interesse, apresentou-se, de forma informal e breve, o trabalho e os objetivos da investigadora, informando os objetivos da entrevista e desta etapa de estudo e motivar a entrevistada para participar, tendo sido esclarecida sobre o tempo de duração da entrevista e a necessidade (já por si autorizada) da sua gravação. Durante a formulação das perguntas, procurou-se deixar a informante à vontade, motivando-a a relatar como percebe o assunto, de modo franco e livre. Para mudar de assunto, usaram-se frases fortes de ligação como "agora gostaria de tratar de uma outra questão..."; procurou-se obter exemplos, relatos de factos e incidentes críticos que ajudassem a qualificar a informação, para respostas mais confiáveis. Evitaram-se detalhes, curiosidades ou pormenores irrelevantes para a pesquisa. Esclareceu-se a entrevistada sobre o facto de estar a contribuir para maior conhecimento sobre uma questão pertinente. A entrevistadora mostrou-se cordial, modesta e positiva. Não se revelou um trabalho árduo estimular a expressão, pois isso houve relativa facilidade na obtenção de informações, pois a entrevistada teve um discurso fluente e expressivo. No entanto, a investigadora assumiu o papel de ouvinte curiosa, dando *feedbacks* positivos e estimulantes da continuidade, dialogou naturalmente sobre cada questão, respeitando a entrevistada e aprofundando a sua confiança, mesmo quando/se em desacordo, uma vez que o entrevistador obtém informações e não as discute, consciencializando ou esclarecendo o entrevistado. O entrevistado percebeu o seu interesse (não a sua opinião). Aprofundou a empatia já criada no espaço de trabalho e no *focus group*, demonstrando interesse sobre o que sabe e o que pensa, com todo o tempo necessário e, algumas vezes, foi ajudada a refletir, mas sempre personalizando as perguntas. A entrevistadora estimulou a reflexão e o detalhe da entrevistada. Respeitaram-se os silêncios, hesitações, tempos e pausas da fonte,

que se subentenderam ser proveitosos para a entrevistada ter tempo para refletir e/ou recordar. Evitaram-se perguntas indutoras de resposta, ambíguas ou que gerassem respostas do tipo sim/não. Não se aprofundaram questões que a entrevistada não dominasse, para evitar constrangimentos. Do mesmo modo, quando a resposta não foi evidente, pediram-se esclarecimentos; voltando-se ao assunto, sempre que pareceu que a entrevistada não tivesse compreendido bem ou tivesse dúvidas sobre alguma questão. Algumas vezes, foi necessário focar a entrevistada no assunto, impedindo-a de divagar: fazendo com que voltasse ao tema, interrompendo-a subtilmente com uma nova pergunta, sempre que houve oportunidade e/ou foi pertinente. Formulou-se apenas uma pergunta de cada vez, evitando-se confundir a entrevistada. Foi importante o ambiente de diálogo amistoso, a relação de cumplicidade que se estabeleceu entre ambas, e a forma como a entrevistada se comportou (movimentos, ênfases, silêncios, pausas, gestos). Os aspetos relacionados com o comportamento da entrevistada e o contexto da entrevista ajudaram a complementar a informação semântica (o que foi explicitado verbalmente). Verificou-se a consistência da argumentação e das informações da fonte durante a própria entrevista e buscaram-se coincidências (em articulação com outros relatos e documentos), no momento da redação; lembrando o marco teórico de trabalho, durante a entrevista. A investigadora foi simultaneamente acompanhando com descrição o processo de gravação áudio e conferindo se estava tudo a ser gravado, sem interromper a conversa. Evitou-se que a entrevistada se cansasse com “momentos mortos” ou de pausa prolongada ou a entrevista fosse interrompida. No final, antes de agradecer, deram-se indicações de que a entrevista iria terminar em breve. Perguntou-se se a entrevistada gostaria de complementar alguma questão ou acrescentar algo, evitando-se a tentação de valorizar apenas informações que confirmassem os pressupostos da investigadora.

- iii. Depois. Cruzaram-se depois as suas informações com a literatura (para a reflexão e a crítica) e os dados recolhidos nas fases anteriores. Porque a coerência interpretativa nas respostas reduz a variabilidade. Logo, o cruzamento dos dados desta fonte com as informações recolhidas junto dos restantes participantes do estudo revelar-se-á pertinente para sustentar e articular todas as informações. A entrevistada teve acesso à transcrição da entrevista e não corrigiu nem acrescentou nada, tendo concluído que se podia avançar na pesquisa, apesar do comentário “Não sabia que sabia tanto disto. Mas, se calhar, se fosse hoje, já te respondia diferente...”. Foram realizadas a pré categorização das unidades de sentido da EP; depois a categorização das unidades de sentido da EP, em grelhas de tratamento; feita a construção de quadros temáticos da EP (Anexo 15A, p. 191); e a análise e interpretação dos dados. Em suma, a entrevista em profundidade revelou-se uma ótima situação de convívio pessoal, de interação profissional e de aprendizagem mútuas. Exigiu organização e reflexão prévias; rigor, reação rápida e destreza na perceção, durante a sua

condução; resultando num balanço final muito positivo para ambas as partes e para o esclarecimento da questão de estudo.

Em conclusão, a entrevista em profundidade foi semiestruturada individual (EP) devido a cinco aspetos: a dimensão única do discurso do indivíduo e da sua subjetividade; a adequação aos objetivos do estudo (levar a participante a explicitar as razões de formas de agir e das decisões tomadas); a possibilidade de estudo de vários e dos mesmos itens, permitindo-lhe “ir mais além”, consoante características profissionais e traços pessoais; a necessidade de alcançar uma perspetiva holística do fenómeno em estudo; e a verbalização do sentido dado às suas ações, sendo particularmente adequada ao estudo do conhecimento tácito e implícito do professor (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002; Yinger, cit. por Simão, 2001, p.110).

A importância do investigador e do seu papel de mediação entre o prático e o seu trabalho foi essencial, já que a prática volta a elaborar-se no diálogo entre o investigador-prático sobre as suas ações (Van der Maren, 1995). A investigadora, não avaliadora de professores, apenas docente avaliada, viveu uma situação privilegiada para se centrar nos acontecimentos, permitindo-lhe, no diálogo com os professores avaliadores, tentar compreender por que agiram daquela forma, por que tomaram aquela decisão, por que não optaram por X e ignoraram Y, entre outras questões. Assim, os professores avaliadores, envolvidos na sua atividade, não distanciados nem distantes do que fizeram, foram convidados a ter tempo para refletir sobre por que o fizeram e a aperceberem-se do todo da situação. Coube à investigadora analisar e refletir com os professores avaliadores sobre o que se passou na avaliação de desempenho docente, colocando-lhes questões inerentes ao conjunto dos elementos do contexto. Partiu-se dos “preconceitos, das categorias conceptuais, das prioridades e constrangimentos do prático” (Van der Maren, 1995), numa postura epistemológica de adaptação do investigador-prático. Porque quem decide sobre a prática, quem é o seu autor é o professor-prático, cabendo ao investigador o papel de tradutor (Van der Maren, 1995; Simão, 2001). Na última fase de recolha, a entrevista em profundidade a uma professora avaliadora permitiu “desencaixotar” memórias recônditas, que possibilitaram a compreensão dos valores e princípios da pessoa, que sustentam o professor que é (em que se tornou) e a valorização do papel do professor avaliador: esse professor (de si) que se enformou (e transformou). Em suma, acedeu-se assim aos motivos, às razões e às práticas resultantes da multiplicidade da experimentação, da diversidade da experiência, dos erros e dos sucessos, de forma mais íntima e humanizada, mais compreensiva e holística.

6. Consistência, credibilidade e validade dos procedimentos de recolha e análise

As questões da validade, fiabilidade e credibilidade dos estudos qualitativos centram-se: no processo de investigação, nos sujeitos, nas condições de investigação (Miles & Huberman, 1994), no rigor da adequação dos métodos e da sua aplicação, na experiência do investigador e/ou nos

pressupostos que suportam o estudo (Patton, 1990). Para Adler e Adler (1998, p.89), as preocupações com as questões da “validade e fiabilidade decorrem do paradigma positivista e perdem o sentido no contexto pós-moderno”. As preocupações focalizam-se nas dimensões subjetiva e compreensiva, com relevo, em termos epistemológicos. Van der Maren (1995) concorda que os estudos qualitativos e as teorias interpretativas têm como objetos de estudo os significados, valores e mudanças simbólicas, que não são quantificáveis nem provam factos.

Wolcott (1994) rejeita a ideia de validade na investigação qualitativa. Defende a qualidade, que significa a versão correta, a verdade do que é observado, um trabalho obsessivo de identificação de elementos críticos e respetiva interpretação. Futuramente, “alguém encontrará um termo equivalente a validade para a investigação qualitativa; mas, atualmente, ainda não temos nenhuma designação esotérica” (Wolcott, 1994, p.367). Quanto à validade, é um “trabalho de (des) articulação”, que impulsiona os investigadores em Educação a tomar posição; “tomar posição em relação aos contestados corpos de pensamento e prática que modelam as problemáticas contemporâneas de investigação” (Lather, 2001, p.247).

As condições de validade implicam que a capacidade dos instrumentos e a sua adequada utilização forneçam dados que permitam descrever a realidade social estudada e compreendê-la à luz das interpretações e significados que os participantes lhe atribuem. Logo, a validade de uma investigação científica trespassa a construção metodológica do trabalho, ao interrelacionar a formulação teórica-questão de pesquisa ou perguntas-critérios de seleção dos entrevistados. Essa triangulação de dados e o seu encadeamento consistente na etapa de análise. E ajuda a garantir a validade dos resultados. A confiabilidade liga-se ao rigor metodológico. Trata-se da confirmação das informações obtidas na pesquisa, da articulação adequada destas informações na descrição, da coerência da análise com o quadro de reflexão proposto e das conclusões consistentes com as etapas anteriores. A obtenção de confiabilidade baseia-se assim na descrição pormenorizada dos procedimentos de operacionalização de recolha e análise de dados, nas diversas etapas do estudo. Na epistemologia pragmática, para Santos (1989, p. 54), a fiabilidade reside na conceção do “conhecer como prática social” (não no conhecimento produzido) e a metodologia central é a “análise crítica dos procedimentos que medeiam entre o querer e o ter conhecimento”. A fiabilidade reside no grau de correspondência entre o que aconteceu e o que é registado, recorrendo-se a diversas estratégias (neste trabalho, pelas gravações áudio, transcrição da linguagem dos participantes e devolução dos registos de recolha de dados e das análises para deteção de discrepâncias) e através de uma implicação prolongada na investigação. Atualmente, a “compreensão” inclui o poder de tornar inteligíveis as experiências, através da aplicação de conceitos e categorias (Wolcott, 1994). Para Kvale (cit. por Miles & Huberman, 1994), validade e credibilidade em estudos qualitativos sublinham apenas o processo de conferir, questionar e teorizar.

A triangulação sistemática de dados, métodos, investigador e teoria assume-se como um critério de

confiabilidade e de validade da interpretação e dos resultados, na investigação qualitativa (Alves, 2002). A convergência e/ou complementaridade dos dados, segundo a técnica da triangulação, permite aprofundar, confirmar (ou infirmar) resultados e aumentar a credibilidade do estudo (Patton, 1990; Stake, 1994; Guba, 1998; Meijer, Verloop & Beijaard, 2002). A triangulação releva-se fundamental e produtiva no estudo de fenómenos complexos, como o do conhecimento prático do professor avaliador. Miles & Huberman (1994) identificam cinco tipos de triangulação, cuja seleção decorre do objetivo do estudo, podendo ser utilizados repetidamente num só trabalho. A triangulação de fontes (informação recolhida junto de pessoas diferentes ou em momentos e espaços diferentes); a triangulação de métodos (recurso a métodos diversos de recolha: observação, entrevistas, documentos, etc.). A triangulação multimétodo (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002) visa obter informação sobre um fenómeno recorrendo a mais do que um método, para determinar se existe convergência entre eles e, desta forma, garantir uma maior validade nos resultados obtidos; a triangulação pelo investigador (calcular a fiabilidade); a triangulação pela teoria (explicação dos resultados com recurso a diferentes teorias) e a triangulação de dados distintos (quantitativos e qualitativos). Denzin e Lincoln (1988) apontam para três tipos de triangulação: a de dados (várias fontes); a de investigação (vários investigadores ou avaliadores); e a metodológica (diversos métodos).

Nesta investigação, procedeu-se a quatro tipos de triangulação: (1) a triangulação de dados (recolhidos de três diretores de escola; dezoito professores avaliadores, de entre os quais cinco participaram no *focus group*, entre as quais uma foi entrevistada em profundidade), em momentos e espaços diferentes. O trabalho desenvolveu-se em três escolas secundárias de Lisboa, pelo contacto presencial nessas escolas (DE); contacto virtual via internet (MEN); e pelo contacto presencial na sala da biblioteca da escola ESVF (FG); e pelo contacto presencial na sala da casa da investigadora (EP). A combinação sistemática de vários tipos de dados foi crucial na compreensão qualitativa (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002); (2) a triangulação de métodos, com entrevistas semiestruturadas individuais, de carácter exploratório, na fase inicial (DE) e de aprofundamento, na fase final (EP), inquéritos por questionário com memórias escritas narrativas (MEN), além de um *focus group* (FG). A combinação de várias técnicas de investigação aumenta a validade e consistência dos resultados (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1990; Adler & Adler, 1998); (3) a triangulação de investigadores, tendo em conta a dinâmica entre a investigadora, os juízes externos e a amiga crítica, com participação na preparação dos guiões e no tratamento dos dados, pela sujeição dos instrumentos à validação externa, com recurso à análise por juízes/pares (Bardin, 1979; Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994); (4) a triangulação da teoria, pela obtenção de dados e explicação de resultados segundo teorias diversas. Quando comparados, os teóricos revelam aspetos distintos da realidade estudada (Patton, 1990). Em síntese, garantiu-se a essencial identificação dos factos relevantes, “bem como as características atípicas” (Guba, 1998, p.158).

Segundo Alves (2002), a credibilidade e transferibilidade traduzem a especificidade da validade qualitativa. Por um lado, *interna*, quando a informação, análise e conclusões são credíveis e fiáveis, se baseadas num conjunto de práticas padronizadas (Lather, 2001); por outro, *externa*, quando as realidades, múltiplas, construídas e não generalizáveis, permitem compreender um fenómeno, no que apresenta de comum e de particular, apresentando os resultados como únicos (Stake, 1994). Lincoln e Guba (1985) esclarecem sobre três meios para a alcançar: 1. validade (permanência prolongada; observação persistente; triangulação das fontes, métodos e investigadores; análise e confirmação de pares; análise de casos negativos); 2. transferibilidade (descrição detalhada); 3. fiabilidade (exercício de corroboração de um trabalho de auditoria).

Porém, segundo Lather (2001), a validade externa ou generalização não faz sentido. Erickson (1986) considera mais adequado falar-se em “particularidades” ou resultados sistemáticos e detalhados, que permitem estabelecer o grau de “transferibilidade” para outros contextos (Lather, 2001). É uma alternativa à validação (Van der Maren, 1995; Denzin & Lincoln, 1998), por contribuir para a compreensão do objeto de estudo, com uma análise complexa, densa e reflexiva (Denzin & Lincoln, 1998).

7. Etapas e procedimentos da investigação

Quadro 6 - Fases, tarefas, atividades e prazos

Fases	Tarefas	Atividades	Datas
Leitura de bibliografia	Estudo, interpretação e análise	Seleção de informação	2007 a 2011
		Estruturação	
		Transcrição de citações	
I. Entrevistas aos três diretores de escola (DE)	Preparação/teste	Conceção do guião *	out./dez. 2011
	Contactos	Sensibilização e motivação	jan./març. 2012
	Entrevista	Diálogo gravado	març./abr. 2012
	Transcrição	Audição e escrita	març./abr. 2012
	Análise de conteúdo	Interpretação, análise e tratamento dos dados	jan./jun. 2013
	Preparação dos resultados	Síntese	out./dez. 2012
Leitura de bibliografia	Estudo, interpretação e análise	Seleção de informação	jan./març. 2013
		Estruturação	
		Transcrição de citações	
II. Inquérito por questionário com Memórias Escritas Narrativas a	Preparação e teste	Conceção do guião *	jan./abr. 2012
	Contactos	Sensibilização e motivação	Abr./mai. 2012
	Publicação on-line	Questionário	maio 2012
	Reforço de contactos	Sensibilização e motivação	jun./jul. e set./dez 2012

dezoito professores avaliadores (MEN)	Recolha	Agrupar citações e respostas	mai./dez. 2012
	Análise de conteúdo 18 dos protocolos	Interpretação, análise e tratamento dos dados	jan./mai. 2013
	Preparação dos resultados	Síntese	jun./jul. 2013
Leitura de bibliografia	Estudo, interpretação e análise	Seleção de informação	set./nov. 2013
		Estruturação	
		Transcrição de citações	
III. <i>Focus Group</i> com cinco professoras avaliadoras (FG)	Preparação e teste	Conceção do guião *	set./out.2013
	Critérios de seleção	Seleção de 6 casos	out. 2013
	Contactos	Sensibilização e motivação	out./nov. 2013
	Entrevista em grupo	Diálogo gravado	nov. 2013
	Transcrição	Audição e escrita	dez. 2013
	Análise de conteúdo dos protocolos	Interpretação, análise e tratamento dos dados	jan./mar. 2014
	Preparação dos resultados	Síntese	abr. 2014
Leitura de bibliografia	Estudo, interpretação e análise	Seleção de informação	jan. /mai. 2014
		Estruturação	
		Transcrição de citações	
IV. Entrevista em Profundidade a uma professora avaliadora (EP)	Preparação/teste	Conceção do guião *	mar./abr. 2014
	Critérios de seleção	Seleção de 1 caso	abr. 2014
	Contactos	Sensibilização e motivação	abr./mai. 2014
	Entrevista	Diálogo gravado	mai. 2014
	Transcrição	Audição e escrita	mai./jun. 2014
	Análise de conteúdo do protocolo	Interpretação, análise e tratamento dos dados	jul./out. 2014
	Preparação dos resultados	Síntese	nov./dez. 2014
Cruzamento de resultados dos dados	Quadros comparativos	Interpretação, análise estruturação	abr./mai. 2015
	Quadros distintivos	Interpretação, análise e estruturação	mai./jun. 2015
	Quadros Súmula	Síntese	jun./jul. 2015
Redação			abr./set. 2015
Leitura e reflexão sobre sugestões e correções da tutora			jan./jul. 2016
Revisão			jan./set 2016

* Sustentada nos resultados da fase anterior. A conceção dos guiões para cada fase de recolha de dados foi marcada por três períodos: 1. preparação, 2. testagem, 3. reajustes (com anulação de questões, transformação de outras e/ou introdução de questões novas ou complementares).

8. Procedimentos de análise de dados

A técnica da análise conteúdo qualitativo evidencia três técnicas distintas (Flick, 2002, p.194-195): (1) a sintetizadora, que agrupa e resume paráfrases similares, condensando afirmações para formulações de um nível de abstração mais elevado; (2) a explicativa, que esclarece ambiguidades e clarifica contradições, para formular definições explicativas; e (3) a estruturante, que se debruça sobre estruturas formais, para estabelecer escalas e formular quotas, úteis para análises posteriores. Nesta investigação foi usada uma metodologia lógico-dedutiva, que partiu dos dados recolhidos, para destacar conceitos fundamentais (técnica sintetizadora), responder a hipóteses (técnica explicativa) e estabelecer dimensões e indicadores (técnica estruturante).

O inquérito por questionário foi o único instrumento que incluiu a leitura de lógica quantitativa de alguns dados, mas nas memórias escritas narrativas nele contidas recorreu-se à interpretação e análise qualitativas, tal como nas principais técnicas de recolha de informação, entrevista semiestruturada, *focus group* e estudo de caso. Ao longo do período de recolha de informação, procedeu-se à análise constante de conteúdo dos dados, considerada a técnica mais adequada ao tratamento de informação resultante deste tipo de instrumentos (Estrela, 1986; Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1995; Adler & Adler, 1998). Em estudos interpretativos, como este, “a palavra” é protagonista na recolha, tratamento, apresentação da informação e dos seus resultados (do questionamento e análise) (Wolcott, 1994). Os dados, sujeitos à codificação, organização (sistemas de hierarquia, inclusão, equivalência e oposição) e tratamento (comparações e contrastes, análise e definição de modelos) fazem uso da palavra, cuja força perpassa todo o estudo.

Desde as metodologias de recolha de informação (entrevistas individuais semiestruturadas, quer exploratórias quer em profundidade, registo dos comportamentos verbais e não-verbais no *focus group* e narrativas escritas de memórias) à estratégia de estimulação da memória (em todas as etapas da recolha de dados) e nas metodologias de análise e interpretação dos dados (sustentadas nas palavras dos participantes na investigação e nas do investigador), o trabalho complexo de análise recorreu ao cruzamento e justaposição das informações. Um trabalho marcado pela ciência (sistemático, analítico, rigoroso e crítico) e pela criatividade (exploração simbólica e subjetiva) (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Janesick, 1998). As significações, não diretamente observáveis, decorreram das traduções do investigador sobre o que apreendeu do pensamento dos sujeitos, pela mediação da palavra (Rodrigues, 2001). A particularidade da análise interpretativa reside na “arte do analista, e não da sua técnica” (Rodrigues, 2001, p.65). Van der Maren (1995), através da teoria psicanalítica, explica que o discurso (consciente) é uma superfície sobre a qual se camufla outra mensagem (inconsciente). Os símbolos de ocultação desta mensagem expressam-se nas palavras. É um processo interativo, com diversos momentos, em sistemática interinfluência. Um trabalho contínuo e continuado, sem mecanização nem automatismos (Patton, 1990; Dezin &

Lincoln, 1994; Van der Maren, 1995; Taylor & Bogdan, 1998). Por isso, o investigador, nas suas intuições, adotou constantemente uma postura de rigor, de autojulgamento e crítica. A análise de dados acompanhou todo o processo da investigação (Taylor & Bogdan, 1998; Miles & Huberman, 1994, Denzin & Lincoln, 1994) e atravessou as várias etapas, em busca de uma compreensão profunda do fenómeno, num “círculo hermenêutico” (Miles & Huberman, 1994).

Segundo Patton (1990), a análise de conteúdo é um processo de identificação, codificação e categorização dos primeiros modelos, nos dados. O objetivo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.104). Um processo intuitivo (Taylor & Bogdan, 1998), de análise indutiva, na identificação de modelos, temas e categorias, nos dados, não sujeita a qualquer quadro de análise prévio e/ou imposto (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

É a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições do discurso analisado e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p.104)

Na análise de conteúdo, vários teóricos (Patton, 1990; Taylor & Bogdan, 1998; Van der Maren, 1995; Mayer et al., 2000) apontam para alguma flexibilidade face à especificidade e adequação das características dos registos dos instrumentos, o que se aplica ao presente estudo, dado que se recorre a uma variedade de técnicas e de instrumentos de recolha de dados (entrevistas de carácter exploratório e em profundidade, memórias escritas narrativas e questionário e *focus group*). Segundo Bardin (1979, p. 31), essa adequação e “reinvenção” deve concordar com os objetivos do estudo, enquanto Patton (1990) sublinha esse carácter adaptativo nos passos metodológicos.

Na análise dos dados, em pormenor e especificidade, identificaram-se progressivamente, a partir de unidades de registo, dimensões, pré-categorias, categorias e subcategorias, indicadores, pelas inter-relações significativas, capazes de sustentar um quadro compreensivo do objeto de estudo. Este princípio direccionou toda a investigação, desde a fase exploratória sem pré-conceitos até aos quadros finais de compreensão, em contínua e gradual construção, com base na interpretação dos dados, em cada fase de recolha, sujeitos a várias sistematizações, num estudo de aprofundamento, em espiral. Assim, a análise percorreu todo o processo de investigação e conduziu à redução que, na revisitação constante dos vários momentos, afetou etapas de organização e de tratamento da informação, que enformaram novas análises, num processo cíclico de renovação. Decorrentes do tratamento da informação recolhida, do contacto com o fenómeno estudado e da experiência de trabalho com juízes externos⁶ e uma amiga crítica foram retificadas as perguntas nos guiões, no quadro teórico de referência e nas estratégias de abordagem nos guiões dos instrumentos a aplicar, tendo em conta os resultados obtidos da fase anterior.

⁶ Escola Secundária do Feijó; Escola Secundária de Miraflares; e Escola Secundária de Tavira.

Como técnica, a análise de conteúdo permite a classificação dos dados, reduzindo-os a uma dimensão mais manejável e interpretável, para a realização de inferências válidas (Weber, 1990). Para Kolbe e Burnett (1991, p.243), a análise de conteúdo é um método de observação da investigação usado para avaliar sistematicamente os conteúdos simbólicos de todas as informações gravadas. O seu objetivo é reduzir muitas palavras de um texto a um grupo de categorias de conteúdo (Bardin, 1979). Essa síntese e redução informativa conduzem à interpretação das principais tendências e padrões, implicados nos dados. Rocha e Deusdará (2005) criticam-na, descredenciando na construção de um verdadeiro conhecimento científico, seja qual for o tipo de dados, mas sem objeção específica relativamente aos métodos deste tipo de análise. De facto, a análise de conteúdo de dados de investigação tem sido problematizada (Bardin, 1979; Esteves, 2006; Vala, 1986). Para que as inferências, com base na análise de conteúdo, sejam válidas, é fundamental: objetividade, sistematização, quantificação, amostragem e fiabilidade (Kassarjian, 1977; Kolbe & Burnett, 1991); procedimentos de classificação consensuais; classificação do mesmo material, por diferentes pessoas, de forma semelhante, segundo o mesmo sistema de categorias (Bardin, 1979); e processo de análise de conteúdo transparente, público e verificável (Constas, 1992). Mas para Krippendorff (1980, p.130-132) existem três tipos de fiabilidade relevantes para a análise de conteúdo:

(1) *a estabilidade* (fiabilidade intra codificador ou consistência), ou seja, o grau de invariabilidade de um processo de codificação ao longo do tempo, isto é, situações de teste-reteste, em que num momento posterior, o procedimento de codificação que se aplicou a um mesmo conjunto de dados é duplicado. Sem desvios relevantes entre as codificações, em ambos os momentos, conclui-se que os resultados são fiáveis. Caso se verifiquem diferenças na forma como as unidades foram codificadas, em momentos distintos, podem ter ocorrido: - inconsistências do codificador (“ruído”), - mudanças cognitivas experienciadas, - instruções de codificação pouco claras, - ambiguidades no próprio texto, - dificuldades do codificador em interpretar adequadamente as instruções de codificação transmitidas, - erros casuais de codificação. Sendo a forma mais fraca de fiabilidade, a estabilidade nunca deverá ser o único indicador da aceitabilidade de uma análise de conteúdo.

(2) *a reprodutividade* (fiabilidade inter codificadores, acordo intersubjetivo ou consenso), ou seja, o grau de possibilidade de recriação do processo de recodificação, em diferentes circunstâncias, com diferentes codificadores. Por exemplo, o teste-teste, em que dois codificadores aplicam, de forma independente, as mesmas instruções de codificação ao mesmo material, num determinado momento temporal. As diferenças entre as codificações podem refletir: - inconsistências intra codificadores, - diferenças entre os codificadores (má interpretação das instruções de codificação), - erros aleatórios simples de codificação.

(3) *a precisão*, ou o grau em que um processo de codificação se adequa funcionalmente a um padrão conhecido, é determinada quando o desempenho de um codificador ou de um instrumento de codificação é comparado a um padrão de desempenho correto conhecido, previamente

estabelecido. Sendo a forma mais forte de medição da fiabilidade, os padrões comparativos para o cálculo deste tipo de fiabilidade raramente existem. Por isso, na maioria dos casos, a solução mais adequada é recorrer à forma que apresenta a maior qualidade possível: a reprodutibilidade, ou seja, os resultados encontrados por um codificador terão de ser, no mínimo, reproduzíveis por outros codificadores, utilizando as mesmas instruções de codificação.

Para que exista reprodutibilidade (fiabilidade inter codificadores) é preciso que os codificadores codifiquem de forma independente. Não convirjam entre si, quanto à codificação a aplicar; não procurem consensos prévios sobre as decisões de codificação a tomar, a respeito de determinados segmentos de texto; um codificador de maior estatuto não use essa posição como fonte de legitimidade, impondo o seu próprio entendimento face aos restantes; os codificadores durante o processo de codificação não comuniquem entre si, para não inflacionar artificialmente o consenso. Nas ciências sociais e humanas, o problema é determinar o nível de concordância, quando se aplicam formas de classificação nominal, assentes, sobretudo, na emissão de juízos qualitativos sobre os dados (por exemplo, decidir se uma determinada afirmação de um entrevistado exprime desencanto com o estilo de direção da sua organização). No cálculo da fiabilidade de um sistema de categorias, é importante distinguir duas situações, de complexidade distinta, que podem colocar-se aos investigadores: a análise de conteúdo pré-estruturada, pois a informação a analisar é apresentada ao codificador de forma pré-estruturada: o “recorte” já foi feito pelo investigador e o juiz recebe uma grelha que integra uma coleção de unidades de registo, devidamente numeradas, cabendo ao juiz, simplesmente, aplicar a estas unidades de registo os códigos constantes do sistema de categorias, que também lhe terá sido entregue pelo investigador; e a análise de conteúdo aberta, ou seja, a informação a codificar é apresentada ao juiz sem formatação prévia.

No cenário deste trabalho, o investigador passou o conjunto integral das transcrições das entrevistas que realizou, sem qualquer estruturação ou esquematização por via de atos de recorte, cabendo ao juiz fazer os próprios recortes, acompanhados dos respetivos atos de codificação, com base no sistema de categorias acima referido. Neste trabalho, a grelha de unidades de registo selecionadas para análise compreendeu um mínimo de 10% do total da informação a analisar (do total de unidades de registo existentes), com um montante nunca inferior a 50 unidades. O investigador assegurou-se de que nela estão inseridas unidades de registo, relativas a todas as categorias e subcategorias existentes no seu sistema de categorias (Lima, 2013).

Para evitar a baixa fiabilidade, aperfeiçoou-se o sistema de categorias e repetiu-se todo o processo de codificação e determinação da taxa de fiabilidade até atingir um limiar de fiabilidade adequado. Como resultado da própria análise que o investigador faz dos comportamentos de codificação dos juízes, decidiu-se: a) proceder à fusão de algumas categorias e/ou subcategorias; b) alterar os descritivos das categorias e/ou subcategorias, para tornar mais clara a sua natureza; c) inserir exemplos de unidades de registo mais adequadas para ilustrar o conteúdo indicativo dessas categorias e/ou subcategorias. Depois de se atingir o nível de fiabilidade desejado, aplicou-se o

sistema de categorias a toda a informação disponível, ou seja, aos dados recolhidos ou “*corpus*” de cada etapa. Cada conjunto de unidades de registo, colocadas numa determinada categoria ou subcategoria foi analisado, visando a compreensão do sentido da informação. Para o efeito, organizaram-se ficheiros temáticos (no processador de texto WORD), um por cada etapa de acordo com vários temas delas decorrentes. Prescindiu-se do recurso a qualquer programa informático de análise qualitativa, assumindo-se um trabalho manual e da inteira responsabilidade da investigadora, por se ter concluído ser mais adequado e valioso.

O conteúdo de cada ficheiro foi posteriormente analisado, para detetar as principais tendências de resposta, comportamento ou perceção e relacionar as conclusões decorrentes da análise dos diferentes ficheiros. A contagem de excertos ou de palavras/expressões como estratégia analítica, em cada ficheiro temático, não foi um critério fundamental. O critério adotado mais relevante de análise foi a componente qualitativa da informação, em termos de qualidade e pertinência, para obter interpretações. Acerca desta questão, Lima (2013) defende que não existe uma forma certa de se fazer análise de conteúdo. Assim, importa esclarecer que o contributo essencial dos procedimentos, no presente texto, reside em dois aspetos: - uma forma tecnicamente clara de se organizar a informação e o processo de análise, assegurado pelo acordo intersubjetivo entre analistas; e - a explicitação e revelação dos procedimentos e decisões tomadas, permitindo uma análise de conteúdo verificável, logo, digna de cientificidade (Lima, 2013, p.24). No decurso do estudo, as análises foram sendo elaboradas, consoante os dados recolhidos e a reflexão na aplicação dos instrumentos subsequentes. Este processo de questionamento cíclico, num trabalho de reflexão sobre questões, sua organização e tratamento e análise de informação culminou na interpretação final. A transversalidade, da preparação do projeto de investigação à redação final da tese, presentificou-se em adequações à especificidade dos diversos participantes e seus contextos, nas várias etapas de estudo e recolha de dados.

Quadro 7 - Processos de organização e análise de dados

ETAPAS	INSTRUMENTOS	CÓDIGO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES	CÓDIGO	SIGNIFICADO
FASE EXPLORATÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	Entrevista aos diretores	DE	Iniciais	Diretor da Escola Secundária D. Pedro V (ESPV)	D1	Inicial da função
				Diretor da Escola Secundária de Gomes Ferreira (ESGF)	D2	Ordem cronológica da entrevista
				Diretora da Escola Secundária de Vergílio Ferreira (ESVF)	D3	
1ª FASE DE INVESTIGAÇÃO	Memórias escritas narrativas e questionário	MEN	Iniciais	18 professores avaliadores responderam às memórias escritas narrativas e questionário	De MEN 1 a MEN 18	Estatuto na investigação Ordem cronológica de receção das respostas
2ª FASE DE INVESTIGAÇÃO	<i>Focus group</i>	FG	Iniciais	5 professoras avaliadoras participaram no <i>focus group</i>	De FG1 a FG5	Estatuto na investigação Sequência de lugares na mesa redonda
3ª FASE DE INVESTIGAÇÃO	Entrevista em profundidade	EP	Iniciais	1 professora avaliadora entrevistada em profundidade	EP	Estatuto na investigação

Na mesma sequência lógica, foram consideradas as iniciais dos conceitos, codificados e interpretados.

A organização e codificação dos dados foram etapas subsequentes à organização da informação em unidades de sentido. De acordo com Van der Maren (1995), seguiram-se três etapas: - divisão, classificação e ordenação de unidades de sentido; - leitura e análise dos dados no decurso de um processo de codificação aberto (ou codificação indutiva, segundo Boyatzis, 1998); - codificação de modo discriminante, ou seja, um mesmo extrato não foi integrado em mais do que um código (Lincoln & Guba, 1985), considerando unidades de contexto (segmento da mensagem cujas dimensões, superiores às da unidade de registo, permitem compreender a significação exata da unidade de registo, Bardin, 1979; Vala, 1986) em cada grupo de dados, na sua integralidade, e terminando, quando a análise do material atingiu a saturação (Van der Maren, 1995), isto é, quando as novas unidades de sentido integravam as categorias de codificação existentes e se tornou desnecessário criar novos códigos.

8.1. Organização e codificação dos dados

As cinco fases que nortearam a etapa de preparação de dados detiveram-se nas seguintes tarefas:

- i. transcrição das entrevistas aos diretores (Anexo 4, p. 8; Anexo 5, p. 22; Anexo 6, p. 44), das memórias narrativas escritas (Anexos 9A, p. 88; Anexo 9B, p. 92; Anexo 9C, p. 95; Anexo 9D, p. 97; Anexo 9E, p. 100; Anexo 9F, p. 102) integralmente e de acordo com a linguagem e ritmo do discurso dos entrevistados, incluindo registos de observação;
- ii. revisão textual e desmontagem dos textos em parágrafos e respetiva legendagem;
- iii. supressão de informação considerada sem pertinência para os objetivos do estudo (Bardin, 1979).
- iv. identificação das unidades de sentido nos dados recolhidos em cada etapa, com respeito pelo seu carácter heurístico, em função dos objetivos da investigação e ponderação do seu carácter heurístico, em função da sua dimensão, considerando-se adequada, quando passível de interpretação, na ausência de informação adicional (exceto no contexto em que decorreu) (Lincoln & Guba, 1985).
- v. Delineamento de temas a partir das unidades de registo. Foram utilizadas unidades de registo semântico (Vala, 1986) com indicação da “Fonte”, nos quadros temáticos (Anexo 9A 1, p. 90; Anexo 9B 1, p. 93; Anexo 9C 1, p. 96; Anexo 9D 1, p. 98; Anexo 9E 1, p. 101; Anexo 9F 1, p. 102).

Os procedimentos seguidos para o *corpus* de cada etapa de análise, relativamente às categorias, tiveram duas origens. O enquadramento teórico, revisão bibliográfica ou teoria que suporta a pesquisa, procurando apoio nela ou questionando-a. "O pesquisador de campo

depende inteiramente da inspiração que lhe oferecem os estudos teóricos" (Malinowski, 1976, p.27).

Para além das evidências, baseadas nas diversas fontes de informação do pesquisador (observações e contextos das entrevistas), uma vez que descrever significa expor minuciosamente, tendo em atenção os contextos, os significados implícitos, os discursos e as relações não verbalizadas dos informantes (Michelat, 1981). Verificada a consistência da argumentação e das informações prestadas, durante a própria recolha, procurou-se a sua coincidência e articulação com outros relatos. Tentou-se perceber a ocorrência (ou não) de distorções perceptivas, preconceitos, dificuldades de articulação das ideias, falhas de memória, erros de avaliação ou exageros (o participante pode equivocar-se, entender mal a pergunta, ser induzido em erro ou dar uma resposta socialmente desejável). Por isso, as respostas são contextualizadas, avaliadas e comparadas. Esta é uma das vantagens desta técnica: os erros podem ser identificados e corrigidos na própria entrevista, no momento de cruzamento com outras fontes e/ou pela reflexão da pesquisadora.

Foram minimizados os cinco erros mais comuns, segundo Rummel (1977, p.99): (1) o reconhecimento, quando o pesquisador minimiza ou não percebe informações importantes; (2) a omissão, se as ignora; (3) a adição, se acrescenta ou exagera no relato das observações do respondente; (4) a substituição, se apresenta sentido conotativo diferente do exposto pela fonte; (5) a transposição, quando erra na sequência ou na relação entre factos.

Assume-se que a análise e interpretação de dados é sempre uma discussão subjetiva. Daí ser pertinente separar informação objetiva, da interpretação e análise, e citar trechos, excertos literais pertinentes, que reforcem, esclareçam, suportem e exemplifiquem a análise em questão.

Conseguida a riqueza e a heterogeneidade das respostas, assim desejáveis, obteve-se “a visão” de cada respondente. Importa esclarecer que a pesquisadora, depois da transcrição, mostrou os resultados aos participantes, considerando ser uma excelente oportunidade para obter correções, detalhes adicionais, outros exemplos ou esclarecer dúvidas, mas que não surtiu esse efeito, uma vez que não houve qualquer correção ou esclarecimento adicional, em nenhuma das etapas. O papel da pesquisadora foi organizar coerentemente, em formato compreensível e articulado, uma descrição e análise, esclarecendo a relatividade das informações e enfatizando algumas limitações do estudo. Em suma, foram utilizadas técnicas de recolha de informações interativas, baseadas na consulta direta a informantes, e uma técnica de recolha de informações passiva (memórias escritas narrativas), baseada na consulta direta escrita a informantes, via internet. No primeiro caso, o processo de aprendizagem resultou muito rico, onde a experiência, visão de mundo e perspicácia da entrevistadora afloraram e disponibilizaram reflexões, conhecimento e percepções, num jogo imaginativo e crítico, sem perda de rigor metodológico (Thiollent, 1981).

Na redação da descrição e análise, o pesquisador assumiu as informações recolhidas e a sua articulação, com o objetivo de conduzir o leitor às interpretações. Na prática, organizou as suas próprias reflexões, dialogando com as grelhas de tratamento dos dados, avançando na estruturação

consistente do trabalho de análise e interpretação das informações, para a síntese de cada etapa de recolha, cruzando-as no final.

A redação tentou evitar medos na exploração das próprias ideias e das descobertas. Procurou-se escrever e sistematizar resultados, ganhando tempo e ajuda na avaliação do percurso da pesquisa e no surgimento de ideias, detalhes e questões úteis para as recolhas seguintes. Analisar implicou separar o todo em partes e examinar a natureza, funções e suas relações.

A pesquisadora, sem perder de vista os objetivos do trabalho, classificou as informações a partir de critérios explícitos e claros, organizando-as em grupos temáticos comuns, agrupando-as em "caixas" separadas, para se dedicar individual e aprofundadamente a cada uma. A estrutura geral assumiu a forma de esquema de análise e de cada conjunto (em caixas, num quadro).

8.2. Categorização dos dados

As categorias, estruturas analíticas construídas pela pesquisadora, agrupam organizadamente um conjunto de informações, obtidas a partir do fracionamento do discurso e da classificação em temas autónomos, mas interrelacionados. Em cada categoria, a pesquisadora integrou o discurso dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo a teoria, citando frases recolhidas durante as entrevistas, tornando cada qual um conjunto autónomo e articulado. O critério principal na construção de cada categoria é ter coerência interna, mas é possível estabelecer alguns princípios gerais. Para Selltitz, Whrightsmann e Cook (1987), um conjunto de categorias deve derivar de um único princípio de classificação; ser exaustivo, ou seja, um determinado fragmento de discurso (unidade de registo) não deve incluir-se em mais do que uma categoria, consequentemente uma dada resposta nunca deve pertencer a mais do que uma só categoria. Richardson (1999, p.240) explica que uma categoria deve ser exaustiva (inclui todos os elementos de um determinado tema); exclusiva (nenhum elemento pode ser classificado em mais do que uma categoria); concreta (evita a complexidade de classificar termos abstratos); homogénea (construída a partir do mesmo princípio de classificação); objetiva e fiel (implica definir as variáveis e indicadores que determinam a classificação de cada categoria).

Assim, terminado o processo de codificação, procedeu-se à pré-categorização e à categorização dos dados, em dez passos. Foram agregadas as unidades de sentido semelhante (sobre o mesmo conteúdo ou relacionadas com ele) em categorias e subcategorias, procurando identificar propriedades que justificassem a integração das unidades de sentido (Lincoln & Guba, 1985, Miles & Huberman, 1994; Van der Maren, 1995).

Para criar um sistema de categorias com consistência interna, seguiu-se o método de comparação constante (Lincoln & Guba, 1985). A cada categoria foi atribuída uma designação simbólica do seu conteúdo, expressando-o. Os conceitos deduzidos traduzem ideias abstratas, generalizadas a partir dos dados (Patton, 1990). Foi respeitado o processo analítico, que organiza e elucida “a história”

contada pelos dados. Os conceitos respeitaram a experiência direta de descrição dos dados e o que os participantes disseram. Manteve-se a sua forma original, ao longo de todo o estudo (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994). Considerou-se o processo categorização inicial finalizado, quando todas as unidades de sentido estavam categorizadas, revelando homogeneidade interna (todas as unidades de registo categorizadas; a mesma unidade de registo integra só uma categoria); e heterogeneidade externa (clara e forte diferenciação entre categorias) (Lincoln & Guba, 1985; Vala, 1986). Na elaboração das categorias, seguiram-se critérios de convergência, exclusividade e exaustividade (Bardin, 1979; Lincoln & Guba, 1985; Estrela, 1986; Vala, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994).

Apesar de Lincoln e Guba (1985) bem como Miles e Huberman (1994) apontarem para a conceção de uma nova grelha consensual, a sujeitar a uma segunda testagem, após a validação da análise de todos os dados junto de juízes externos, optou-se por compreender, refletir e discutir com a tutora algumas discordâncias, aproveitando todas as suas sugestões. Foram introduzidas as alterações necessárias à categorização inicial e elaboradas novas grelhas de categorias, consideradas numa fase posterior, as finais.

9. Constrangimentos na investigação e suas implicações

Entre as maiores dificuldades sentidas na realização deste estudo destacam-se dois aspetos: a falta de condições para uma investigação educacional apoiada (este trabalho foi realizado paralelamente ao cumprimento de um horário docente de 28 horas, no ensino público, sendo a prática investigativa em determinados momentos incompatível com a prática docente). A contenção orçamental vivida em Portugal impediu a abertura de concursos que não fossem “sem vencimento para o desenvolvimento de projetos aprovados por uma instituição” (*vide* Nota Informativa EB/N.º 1 sobre Concessão de Equiparação a Bolseiro – Ano escolar 2015/2016), o que é revelador do escandaloso desinvestimento educacional e formativo dos professores, que trabalham por paixão, mas também com necessidades; e a escassa colaboração de participantes para esta investigação (esperar que os diretores respondessem à primeira abordagem por escrito, posteriormente e apesar de numa segunda abordagem telefónica e presencial se terem mostrado simpaticamente recetivos a colaborar, aguardar que acabassem por agendar hora, dia e local para as entrevistas (DE); reunir um mínimo de professores avaliadores que aceitassem participar e responder às questões para as quais se procuravam respostas no questionário e memórias escritas narrativas (MEN); encontrar uma hora e dia comuns para a participação de seis professores avaliadores no *focus group*, tendo, ainda assim, faltado uma participante; convencer a professora avaliadora que seria a mais perfilada para a entrevista em profundidade, entre os professores avaliadores participantes no *focus group*. Constatou-se igualmente, no decurso do trabalho, que os professores avaliadores têm dificuldade de exprimir, verbalizar e formalizar as explicações para a sua forma de trabalhar, revelando o carácter

implícito e frequentemente tácito do saber profissional docente, identificado por diversos autores. Aceder ao conhecimento eminentemente tácito e implícito, não formalizado, foi um desafio. Consciente desta dificuldade, procurou-se, através de memórias narrativas escritas, *focus group* e entrevista em profundidade, ajudar os professores avaliadores a explicitarem as razões que os levavam a agir ou a decidir de determinada forma, justificações que muitas vezes se estendiam à confirmação indireta. A dificuldade de explicitar, abstrair e formalizar o seu conhecimento, eminentemente prático e tácito, e a sobrecarga horária letiva e o excessivo trabalho burocrático relacionado com a avaliação de desempenho docente originam alguma dificuldade na comunicação e circulação dos saberes pessoais dentro do grupo profissional, limitando a possibilidade e a pretensão de construção de um conhecimento de base sobre (como) ensinar e avaliar, com origem nesse mesmo grupo, condição necessária, para alguns, da profissionalização da profissão docente. Estas dificuldades justificam-se especialmente através de cinco motivos: 1. pela intrusão no espaço-escola, principalmente no espaço privado do professor avaliador fora da sala de aula; 2. pelo facto de a investigação ser realizada por uma professora, estudante da área da formação de professores, logo, percecionada como um elemento crítico e avaliativo das práticas observadas; 3. pela insegurança em opinar e esclarecer assuntos ainda pouco fundamentados e sem formação prévia; 4. pelo facto da investigação educacional pouco recompensar quem contribui para ela e respeitar e validar muito pouco “quem trabalha no terreno”; 5. o sigilo em torno da avaliação do desempenho docente, profundamente marcado no íntimo dos professores avaliadores, que acentua inibições, desconfianças e pouca abertura.

A negociação, considerada por alguns autores (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1999) como uma etapa inicial, no presente estudo, extravasou a fase inicial, acompanhando cada etapa de todo o processo de recolha de informação, naturalmente com graus e intensidades diferentes. A base de confiança necessária para a realização do estudo foi sendo conquistada gradualmente, em todos os momentos, nas várias situações de diálogo e interação entre investigadora, professores participantes e seus diretores.

CAPÍTULO VI – O OLHAR DOS PARTICIPANTES SOBRE A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

1. O ponto de vista de três diretores de escola

Da análise das entrevistas aos três diretores, na fase exploratória de estudo, destacam-se quatro macrotemas:

I. Perspetivas acerca da Avaliação do Desempenho Docente, subdivididas nas categorias:

- a) Importância da Avaliação
- b) Características da Avaliação

II. Evolução da Avaliação do Desempenho Docente 2007-2011, subdividida em:

- a) Modelo Anterior
- b) Características do Primeiro Biénio 2007-2009
- c) Dificuldades de Implementação
- d) Características do Segundo Biénio 2009 -2011;

III. Processos de Desenvolvimento da Avaliação de Desempenho Docente, subdivididos nas categorias:

- a) Dificuldades nas Escolas
- b) Consequências da Avaliação do Desempenho Docente nas Escolas
- c) Benefícios para as Escolas;

IV. Formação, Perfil e Seleção de Professores Avaliadores, subdividido nas categorias:

- a) Formação de Avaliadores
- b) Seleção de Professores Avaliadores
- c) Perfil do Professor Avaliador

Das *perspetivas acerca da avaliação do desempenho docente* (vide Anexo 7A, p.56); salienta-se a importância da promoção de uma cultura de avaliação, entendida como uma referência para a melhoria, promotora de reflexão e de autoavaliação e também reguladora do desempenho, tanto dos docentes como, desejavelmente, da própria organização-escola.

“A avaliação é sempre importante, é sempre uma referência que nós temos para melhorarmos, não é? Mesmo em relação àquilo que, às coisas que correram menos bem. [...] Eu agora tive Bom, tive algum receio. Não me candidatei às aulas assistidas. Mas aqui a minha... a minha vizinha candidatou-se e até teve Muito Bom... Ó pá, eu também quero ter, mas... O que é que eu posso fazer? Não é?” D1

“Porque, pelo menos, um processo de avaliação exige-nos que façamos “um espelho” do nosso trabalho...ah... Nós... nós temos que... que, com alguma distância... e alguma distância, porque exige reflexão. Com alguma distância, pensarmos no que fazemos... “E fazemos para quê? Com que objetivos? Para quem? Para chegar onde?” E eu acho que um processo de avaliação exige-nos esta reflexão.” D3

“fazendo grande ênfase ... na autoavaliação e também naquilo que nos propomos fazer.” D1

“O modelo de avaliação é preciso ser visto de uma forma diferente. (bate com o dedo na mesa) É preciso ser visto que nós precisamos dele, para que a organização melhore.” D2

Portanto, a avaliação, na sua faceta reguladora, tem um importante papel “na organização dos processos de ensino e de aprendizagem, na definição de objetivos que expressem, de modo claro,

os resultados a atingir” (Leite & Fernandes, 2002, p.39). Além de que “precisamos de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral, como uma oportunidade para reflectirem e, quiçá, repensarem, os seus projectos e suas práticas.” (Fernandes, 2009, p.20).

Com regras estáveis, a avaliação do desempenho docente possibilita um trabalho regular, sem tabus e institui-se como uma parte natural do trabalho docente, capaz de promover o diálogo, na medida em que desafia a definição individual de objetivos, incitando simultaneamente ao trabalho pedagógico conjunto.

“Ela tem de ser vista é... faz parte... faz parte do todo... do nosso... faz parte do trabalho que nós desenvolvemos. Como... como eu preparar as aulas, como eu fazer isto, como eu fazer aquilo. Ela tem de deixar de ser tabu! Tem de deixar de ser tabu. Tem de começar a ser falada, discutida, dentro dos grupos, dentro dos departamentos... E tentar melhorá-la, não é?!” D2

“E eu penso que nós conseguimos... Nós conseguimos dar a volta, conseguimos dar a volta se, de uma vez por todas, começarmos a pensar que precisamos de trabalhar juntos. Precisamos de trabalhar juntos! Temos que pensar... Temos que discutir, temos que reunir as vezes que forem necessárias... Não é estar constantemente a reunir... É reunir as vezes que forem necessárias e... ah... tentar entre todos... tentar entre todos, criar os mecanismos... mecanismos simples... simples, porque estamos aqui é para simplificar as coisas... e eficazes, não é?” D2

Revela-se capaz de promover partilhas, tanto pela divisão de angústias como pelo cruzamento de experiências, em busca de soluções, e atitudes positivas de ponderação e adaptação, além do exercício do respeito, da humildade e da honestidade.

“Sendo que também percebemos que os colegas precisavam de trocar, entre si... ah... trocar opiniões... partilhar... até, às vezes, partilhar angústias. Isso era importante! A angústia pela qual eu estou a passar, eu preciso saber se o outro colega também o sente ou de que forma é que ele a resolveu... exatamente! Ou de que forma é que ele, no seu grupo, resolveu... ou com as pessoas, que vai ter que avaliar... Se é que já resolveu, ou se é que já chegou a esse processo e já sente o mesmo que eu estou a sentir... ah...” D3

“Penso que irá dar frutos... ah... Irá fazer com que as pessoas deixem de ser desconfiadas. Irá fazer com que as pessoas partilhem as coisas. Irá fazer com que as pessoas não tenham problemas de pedir ajuda uns aos outros... Não há os mais velhos e os mais novos... ah... não... ah... Pronto! É claro que os mais velhos há uma experiência de outro tipo, mas há competências muito menos desenvolvidas do que os novos têm agora, não é? E nós sabemos isso!” D2

“E é difícil, depois, respeitarmo-nos uns aos outros, num tipo de trabalho que é preciso muita

humildade, muita honestidade, na forma como ele é desenvolvido. É assim que eu vejo a avaliação!”
D2

“mas cometemos disparates, porquê? Porque não fazemos uma avaliação das coisas, hã? Nunca fazemos uma avaliação das coisas. [...] Vamos fazer uma avaliação justa, correta, sobre... o que é que não correu bem... o que é que correu bem... ah.... E depois então fazem-se as adaptações! Chamem-lhe aquilo que lhe chamarem... ah... mas não vamos depois criar outra coisa nova.” D2

Essa avaliação deve atender aos contextos, com conhecimento específico das realidades de atuação, e ser aplicada com regularidade. Ao articular vários conceitos, promove necessariamente uma profunda reflexão sobre a real missão da educação, os parâmetros da avaliação, a avaliação da escola, a existência de quotas e o teor da excelência.

“A missão da Escola: “Qual é a missão de educar? Por que é que nós queremos os nossos jovens educados? Para quê? Ninguém...diz. Ah, é para o mercado de trabalho. Mas qual mercado de trabalho? [...] Devemos educá-los para a felicidade. A felicidade adquire-se a muitos níveis, não é?”
D1

“ter em conta os ambientes que se vivem, dentro das escolas, os enquadramentos familiares dos alunos, o enquadramento da escola na sociedade, até às vezes os próprios professores... Se vão ser avaliados com parâmetros muito exaustivos e muito precisos... Nós não conseguimos, saberá melhor que eu, que nós nunca conseguimos avaliar tudo, não é? E às vezes queremos ser tão exaustivos que damos cabo da avaliação. Também não me parece... Há aqui alguma abstração nesse produto final, ou seja, a escola forma cidadãos, com capacidade de intervenção na sociedade e, se possível, com capacidade de modificar para melhor a sociedade. Como é que a gente afere isso...? É difícil, não é? Pelo número de alunos que passou? Pelo número de alunos que entraram na universidade? Pelo número de alunos que estão bem-sucedidos na vida, nas suas carreiras profissionais?... É sempre, é sempre... Por isso, temos de ter isso em conta. Há muitas variáveis.”
D1

“... se não existissem quotas, todos éramos excelentes. Todos éramos excelentes! (...) Portanto, nós não vamos, de maneira nenhuma, banalizar a excelência nas escolas.” D2

“Os professores são uma fatia, exatamente, mas... mas... mas se eles tiverem um bom desempenho ou um muito bom desempenho e se forem professores muito preocupados com os seus alunos... eu acho que isso permite também... ter uma melhor avaliação... a escola ter uma melhor avaliação. Acho que sim. Acho que sim...” D3

Na perspetiva dos diretores, *a evolução da avaliação do desempenho docente 2007-2011* (vide Anexo 7B, p. 62) decorre do enquadramento no anterior modelo, em que a cultura de avaliação

instalada era feita com base num Relatório de Desempenho, que não avaliava nada e resultava na classificação de “Satisfaz” para todos os avaliados.

"Estávamos todos muito rotinados em ser avaliados sempre da mesma maneira, por uma comissão que saiu do conselho pedagógico... Todos tínhamos “Satisfaz”. Enfim, estava tudo muito instalado... ah... Havia uma comissão que avaliava os relatórios e toda a gente tinha Satisfaz porque... E era este o modelo que estava instalado. E não havia de facto... ah... treino nenhum de avaliação nem de avaliadores... Não havia... Eu acho que não havia... Nem sequer podemos dizer que havia avaliadores!” D3

Segundo Knowles (1995), a experiência dos adultos é o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens. Acresce que os adultos estão motivados para um processo de aprendizagem, desde que compreendam a sua utilidade, para melhor enfrentar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. Nos processos andragógicos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas, o que não se aplica de todo a este processo de avaliação.

Na leitura dos diretores entre as características do primeiro biénio 2007-2009 ressalta o facto de a avaliação do desempenho docente ter surgido subitamente e ter tentado mudar tudo ao mesmo tempo, o que gerou oposições à atitude ministerial autoritária, sem oportunidades de diálogo nem flexibilidade, de uma forma geral, embora de forma variável em função ds contextos específicos.

“E sei que houve escolas onde os processos foram de facto muito... muito conturbados... desde... desde os primeiros momentos até aos últimos... De muita... de muita resistência... mas uma resistência muito ativa e muito... e que criou fricções muito terríveis entre as pessoas. Isso, eu penso que não foi tão sentido na nossa escola! Pronto! Acho que foi mais... leve, na nossa escola.” D3

“... havia muitas coisas a conversar, que a ministra se recusou a conversar com os professores e com as escolas... Eu fui a várias reuniões promovidas pela ministra, eu e outros diretores de escolas, chegávamos lá e o facto estava consumado. Nós dávamos a nossa opinião, mas o facto estava consumado. E depois ela dizia: “_ Isto vai ser assim.” Quem manda aqui sou eu!” Ela tinha razão. Quem manda aqui era ela. Mas então por que é que me chamava ali? Se não nos queria ouvir, por que é que nos chamava lá?” D1

“Devemos parar um bocadinho para pensar! Devemos para um bocadinho para pensar... Estamos a mexer em muita coisa ao mesmo tempo! E não se esqueça que estamos a mexer em pessoas.” D2

Foi um processo de grande exigência, em termos de burocracia, extensão e complexidade, que colocou a tónica no aumento de tempo de reuniões, de responsabilidades e de trabalho para os professores.

“E a primeira resistência foi logo: _”Porquê este... Por quê este modelo, com tanta burocracia, com tanto papel? Por que é que...? [...] Como também aquilo que nós pensávamos: _”Como é que, de um momento para o outro se instala um processo tão... tão complexo, que nos ocupa tanto tempo, que nos exige partir do zero em muitas... em muitas matérias... e na... e mesmo na formação das pessoas... [...] ... Eu acho que... eu acho que roubou tempo a alguns professores. Roubou algum tempo! Pelo menos eu ouvia dizer isso aos colegas avaliadores. _ Eu devia estar, neste momento a preparar-me... e a... e a gastar o meu tempo... a pensar nos meus alunos e estou a pensar noutras tarefas... E estou muito envolvida, porque quero estar... Porque quero levar isto bem até ao fim... Porque, concordando ou não com este processo, quero fazer um trabalho sério... ah... e estou a gastar imenso tempo...!” Ouvi alguns colegas dizerem isto... E portanto, isto pode ter sido com prejuízo de algumas... da sua profissão. Pode ter sido. “ D3

Este facto reforça os receios dos professores no estudo de Curado (2002) acerca da avaliação ser principalmente fonte de intensificação do trabalho e de relações competitivas para a obtenção de mérito. Entre as várias dificuldades de implementação deste modelo salientam-se as que se prendem com a falta de formação adequada para avaliar pares, os hábitos de trabalho com desconfiança entre pares e a falta de treino, tanto em observar como em ser observado.

“Eu acho que andamos um bocadinho aos ziguezagues. Por acaso acho que sim. Se pensarmos que simplificar... Que simplificar é melhorar, estamos a melhor (ri), pronto!... ah... Agora, parece-me que não parámos o tempo suficiente... porque paramos... Para-se quando há muita contestação. Pára-se. Recua-se. Introduz-se algum... aligeira-se alguma coisa... ah... Ficamos todos muito contentes... ah... acaba-se o processo...” D3

“A parte das entrevistas finais, ou seja, quando digo entrevistas finais... ah... é depois das aulas... Aí... ah... nalgumas situações... ah... houve “picadinho”... assim um “piquinho a azedo”... Porquê? Porque... Cá está! É o facto de as pessoas não estarem à vontade umas com as outras e, por vezes... por vezes... interpretarem mal, as palavras que o outro lhe está a transmitir... portanto... ah... Logicamente está-lhe a fazer uma crítica, não é? Porque... Temos de ser claros! Mas é uma crítica que não é uma crítica para estar a destruí-lo... É estar a dizer... ”_Olha, tu se calhar...”... Geralmente nós às vezes utilizamos isso... “_Olha, eu se calhar dava de outra maneira, mas não estou a dizer que eu é que dou bem...”... ah... mas no sentido mais formativo... no sentido formativo! Penso que foi aí nessa... nessas... nessas alturas... que os maiores constrangimentos... Ah... E depois... depois, na parte final... na atribuição dos números, não é? Na atribuição dos números... Na atribuição dos números! Porque... ah... ah... é aquela coisa de... “O que é que me faz dar 8 ou um 8,1 ou um 8, 2? Ou?” Tá? Claro que... sem querer... sem querer... houve sempre o efeito de comparação, não é? dentro das pessoas... dentro daquelas pessoas que foram avaliadas.” D2

“Mas houve... Houve, de facto, momentos de... que alguns colegas não... não... não reagiram à

avaliação, aos métodos de avaliação... nem foi ao processo de avaliação. Foi... foi... foi à parte final da avaliação. Aí é que houve 2 ou 3 casos em que as pessoas questionaram e questionaram com... Têm o direito de questionar... Portanto, faz... E acho que sim. E também é nesses momentos que se aprende e... que se recebe... Que se aprende. Quer os avaliadores quer os avaliados, não é?... ah... De resto, não me pareceu que fosse um processo conturbado na nossa escola...” D3

As dificuldades dos avaliadores, comuns ao diretor e aos professores avaliadores, apontam para várias dúvidas que os levaram a cruzar informações com outras escolas e a muitas reuniões. Neste aspeto recordam-se as advertências de Torrecilla (2007) acerca do facto da falta de transparência e de clareza na avaliação poder descredibilizá-la. Ou seja, parece valer mais não a fazer do que fazê-la mal.

“... avaliei os professores todos, não é? No fundo, juntamente com os outros avaliadores, mas avaliei todos. E aí, senti imensas dificuldades. (...) no 2008, toda a parte funcional era da responsabilidade do diretor... em que o diretor... ah... pronto! Toda a parte... toda a parte pedagógica era da parte... da responsabilidade do coordenador de departamento... Portanto, houve um grande trabalho da parte da CCAD, muitas reuniões... O procurarmos fazer... facilitar as coisas... no sentido de não as tornar “chatas”... e pronto! E ... O processo desenrolou-se... com dificuldades...” D3

“Eu acho que o Conselho... o próprio Conselho Científico... o que definia as linhas orientadoras... acho que devia ter trabalhado mais, está bem? Acho que devia ter trabalhado mais.” D2

“Ah... E... e percebi que as pessoas procuraram cruzar também informações e terem informações de outras escolas, para aliviar... para aligeirar... para ser tão justas quanto possível... ah... sem sobrecarregar... sem sobrecarregar os professores... Porque... porque se achava que... Era uma coisa que eu ouvia dizer, os professores avaliadores da escola: _”Temos de sentir a utilidade do processo! E, ou isto é útil e sentimos que é útil e vale a pena. Ou não o sentindo como tal, estamos todos aqui a fazer o quê? Quer dizer, estamos a perder tempo! Temos de sentir essa utilidade.” Diziam os colegas: ”Vamos fazer isto para quê? Do que é que isto... Em que é que isto muda o nosso desempenho?” O nosso, o dos colegas todos, na escola... Foi muito nessa ótica e talvez por isso tivesse... não tivesse sido tão... tão... tão difícil passar por este processo de avaliação. “ D3

O facto de ter sido um processo intermitente, com avanços e recuos, deu azo ao exercício do direito de questionar, principalmente aquando das reações à entrevista do avaliado pelo avaliador e sobre a classificação final.

“E depois... depois, na parte final... na atribuição dos números, não é? Na atribuição dos números... Na atribuição dos números! Porque... ah... ah... é aquela coisa de... “O que é que me faz dar 8 ou um 8,1 ou um 8, 2? Ou?” Tá? Claro que... sem querer... sem querer... houve sempre o efeito de

comparação, não é? dentro das pessoas... dentro daquelas pessoas que foram avaliadas. Cá está! Mas dentro... dentro do próprio... dentro do próprio departamento... que, por sua vez, pode ter cometido injustiças fora. E nós aqui, na CCAD... nós aqui na CCAD, apercebíamo-nos nitidamente... Como é que é possível dar um 9 ponto qualquer coisa a esta pessoa... ah... e... esta pessoa teve um 8 vírgula não sei que mais? Quando nós, ao longo do... daquilo que conhecemos na escola... o que conhecemos na escola... ah... Esta pessoa tem dado provas, em termos de envolvimento na escola, mexe com a escola... não é só o dar aulas... faz isto, faz aquilo... está a ver? Portanto... e foi isso que eu... que eu senti e que há que aprimorar...” D2

Entre as características do segundo biénio 2009-2011 ressalta um processo que funcionou muito melhor e de modo mais pacífico, por se ter cingido ao indispensável, de modo continuado quanto ao conhecimento e reflexões, também facilitado pela publicação dos Padrões de Desempenho.

“A segunda vez que avaliámos, a coisa correu melhor. Já... As pessoas já estavam mais preparadas, mais despertas para aquilo, já se sabia, já sabia de antemão o que é que se pedia, já não era tão desconhecido.” D1

“Com a saída do 2010, primeiro, já estávamos um bocadinho mais rotinados, não é?... ah... E o 2010, quando... quando foram... saíram cá para fora e foram publicados os... os... os padrões de desempenho... ah... penso que ajudou. Penso que ajudou um bocadinho na forma de organização do processo... (...) E com base na legislação... ah... existente, principalmente com a tal questão dos “padrões de desempenho”... ah... procuraram, da melhor forma, resolver... ah... resolver os problemas. Houve um trabalho conjunto.” D2

O papel do professor-ator na construção da estrutura social, pela partilha de sentidos, numa dada situação, remete-nos para situações interativas problemáticas, como é o da avaliação do desempenho docente, onde normalmente intervém a cultura e as instituições que exercem um poder conformador (Stryker & Statham, 1985). Recorda-se que esse processo interativo percorre três momentos: (1) processos de categorização, em que os atores ensaiam significados para a situação; (2) processos analógicos, em que se estabelecem relações entre a situação e outras semelhantes, reduzindo incertezas; e (3) processos organizacionais, quando (re) estruturam o seu comportamento, de acordo com os resultados. Momentos que o avaliador viveu neste processo e que terão contribuído para enformar uma estrutura identitária do próprio professor-avaliador, numa comunidade de aprendizagem muito singular. De facto, gerou-se uma mudança positiva de atitudes, como referem os diretores, com mais diálogo, entendimento e trabalho em grupo.

“Neste momento, neste período avaliativo, isso já se passou. As pessoas já conseguiram conversar com mais à vontade.[...] Houve mudanças nas atitudes das pessoas e houve mudança da perspetiva do que é estar em conjunto numa escola, do que é trabalhar em conjunto..” D1

Mas a avaliação, no biénio 2009-2011, dispersa por mais professores avaliadores, chegou a resultados muito mais díspares, que intensificaram a problemática da justiça e equidade na avaliação, principalmente na perspetiva dos diretores.

“Cria-se “o sistema de avaliação de gavetinhas”. Que eu chamei-lhe “o sistema de avaliação de gavetinhas”. Em que “cada um sabe de si”. E quando eu digo “cada um sabe de si” é que... ah... a avaliação passa a ser feita apenas... passa a ser feita apenas por o... por os coordenadores de departamento, não é? Por sua vez, os coordenadores de departamento até praticamente “lavam as mãos” porque delegam... delegam nos relatores, não é? No fundo são os ex delegados de grupo... ah... E, nós acabamos por não saber... e cometem-se injustiças, porquê? Porque no grupo X, no grupo X ... ah... não... como é que hei de dizer? Não... não... É mais difícil. Como é muita gente a avaliar, é mais difícil compararmos as injustiças.” D2

Nos *processos de desenvolvimento da avaliação do desempenho docente* (vide Anexo 7C, p. 70) destacam-se várias dificuldades, explicadas por hábitos de isolamento e individualismo, desde portas das salas de aula fechadas à incapacidade de partilha dos instrumentos e às relações muito hierarquizadas, consequentes na falta de diálogo e nas grandes diferenças observáveis nas práticas pedagógicas.

“Nós tínhamos aqui um colega que, com algum humor, dizia: “_Para alguns professores a aula é mais privada que o seu banho.” (Ri...) Então fechamos a porta que é para ninguém ver o que é que lá se passa. Mas se ninguém vir o que é que lá se passa, também ninguém consegue criticar.” D1

“Eu durante muitos anos estar habituado a que eu sou “dono e senhor” do meu espaço de sala de aula e alguém, seja quem for... alguém entrar dentro do meu espaço de aula para ver o trabalho que eu estou a realizar, quer dizer... ah... e claro que tinha de dar “caldeirada”, não é? (ri...) Foi complicado! Porque nós não temos essa cultura... nós nunca tivemos a cultura de olharmos para o trabalho uns dos outros.” D2

“Eu só mostro a minha planificação se me pagarem. Isto tem direitos de autor. Ou se a inspeção aqui chegar e me pedir a minha... a minha planificação. Agora, ninguém vai copiar porque eu perdi aqui muitas horas e isto tem direitos de autor.” D1

“Eu quando vim para aqui em 2003, há uma colega que está sentada na sala de professores, uma colega contratada, uma moça nova, senta-se e há uma colega mais velha que entra, chega ao pé dela e diz: ”_ Olhe, desculpe, esse lugar é meu!” (Ri...) Portanto, é isto que se passa. É isto que se passa. Como é que esta colega vai falar com a outra, para planear em conjunto? Nunca fala! Para já ficou a odiá-la (Ri...) porque ela tirou-a da cadeira, não é? E a outra acha que esta é uma subalterna que não tem nada a ver com isto.” D1

“Ora, se nós nos habituarmos a trabalhar e a não... e a não sentir que “há caça às bruxas”, que qualquer coisa que se diz que é uma crítica destrutiva... E... e custa-me imenso... custa-me imenso... nós não discutimos por vezes aquilo que devemos discutir.” D2

“Qual é a periodicidade dos nossos testes... “_ Eu gosto de fazer três testes. Mas depois o meu colega só gosta de fazer um.” Estamos a ter metodologias diferentes de avaliação. Isto não pode ser... Porque não falámos, não conversámos uns com os outros.” D1

Essas dificuldades resultam também das resistências à mudança, pela adoção de uma postura de questionamento, de degradação das relações interpessoais e de comportamentos pouco profissionais (de não evolução ou até de opção por reformas antecipadas).

“Questionávamos _” Mas por que é que vamos nós avaliar na escola? Por que é que vamos avaliar colegas na própria escola? Mas quem sou eu para avaliar? Mas que preparação tenho eu?” Eu acho que nos questionámos muito sobre isso! Os avaliadores desta escola questionaram-se muito nesse sentido. “Mas quem sou eu para avaliar um colega? E hoje sou eu e amanhã poderei estar na posição oposta...” Portanto, estou a ser avaliada por quem?” Também houve professores que foram avaliadores que foram avaliados também. Também é verdade! Exatamente... Portanto, acho que foi esse... essa a primeira... Portanto, dizia eu que, face à... à resistência... não só dos professores... ” D3

“Agora (pausa)... também se criaram feridas dentro da escola que dificilmente elas vão... vão ser saradas... ah... [...] Mas isto é como tudo... Traz coisas boas e traz coisas más! (...) Primeiro, enquanto nós não deixarmos de pronunciar esta frase: _” O quê? Vamos reunir outra vez?” Não é? ”Então e a que horas é que a reunião acaba?” Não é? Quer dizer... esse tipo de coisas, não pode ser de quem é profissional! Porque nós temos bons profissionais. ah... Mas nós, por vezes, não temos atitudes... comportamentos de profissionais daquilo que somos. Porque é a nossa profissão! “ D2

“Não acompanharam a evolução dos tempos. Não acompanharam a mudança. A mudança da população. A mudança da sociedade. Não quiseram acompanhar. E quiseram que a escola fosse um sítio fechado. O último bastião daquilo que era dantes e não pode ser, não é?(...) Isto foi diluído, foi muito diluído, foi muito atenuado, com aquelas... com as reformas antecipadas. Houve muita gente que saiu “_ Ai, estou farta disto. Isto agora já não é nada. Houve muito trabalho. Isto não...” “ D1

“Houve muita gente que certamente se aposentou mais cedo do que o que pensava, porque entendia que não tinha nada que estar sujeita a uma coisa destas, sei lá... Uma série de fatores.” D2

Surgiram bloqueios e contradições como reação às instruções. Revelaram-se picos de tensão no processo de avaliação, cuja natureza foi pontual, com pouco tempo de processamento e, portanto,

feita à pressa.

“... há um momento de muita tensão e de muito trabalho de todos nós, que é... ah... os avaliadores prepararem-se e os avaliados, por exemplo... por exemplo, aqueles que entendiam que deviam fazê-lo... ah... definir objetivos... É um primeiro momento. Depois parece-me que há assim um momento de descontração e de pausa até chegarmos às aulas observadas, que são... que será um momento... que são “picos” ao longo do ano, não é? E depois voltamos a estar, no final, com o relatório, parece-me ser outro momento de “pico”, de alguma tensão... ah... e de... e do envolvimento das pessoas no processo de avaliação. Ora, eu acho que um processo de avaliação não pode ser isto! Não pode ser assim uma coisa... com “picos”, com momentos muito isolados...ah... Acho que um processo de avaliação nos tem... nos tem que envolver ao longo do ano todo e de outra maneira... ah... Também de forma descontraída, acho que não pode ser de outra maneira... Porque se não desviamos-nos do que é a função principal do professor, que é avaliar os seus alunos, pronto! E... e não podemos nunca, nem esquecer isso, nem perder muito tempo com a avaliação [de professores]... Também acho que não!... E, portanto, ela tem de ser um processo ligeiro, mas que nos acompanha ao longo do ano!” D3

“Porque todas as avaliações têm sido feitas à pressa. Não há... Temos poucos meses para organizar isto e depois as pessoas fazem os objetivos individuais em janeiro ou fevereiro, como aconteceu... já começaram em setembro. E depois vêm as fichas de avaliação em março ou abril, a gente não sabe muito bem, não sabíamos muito bem o que é que eram as fichas de avaliação e tem sido um bocado atrapalhado. Agora que é um instrumento fundamental, é!” D1

“É difícil... com uma escola com cento e cinquenta professores, não é? Estávamos um ano inteiro a fazer isto. E dizer: _”Ah... Isto duas aulas não chegam... Temos de avaliar pelo menos quatro ou cinco aulas em cada período.” Não conseguimos. Era impossível. Ou... Ou fazemos isso ou damos aulas ou fazemos substituições... etc... (Ri...) É impossível! O tempo não chega... não chega para tudo.” D1

Paralelamente revelaram-se vários preconceitos na avaliação entre pares. As relações pessoais antigas condicionaram a classificação do avaliador interno, mas outras perversidades surgiram com a figura do avaliador externo.

“Há esse preconceito também de que vou avaliar um colega que conheço há vinte anos e vou-lhe dar o quê? Um Regular? (suspira) Eu até acho que ele é Regular mas não lhe vou dar um Regular, se não depois nunca mais me fala e... É um aborrecimento entre nós e nós até nos temos dado tão bem... Bem, olha toma lá um Bom e a coisa fica assim. Se houvesse um parecer isso não acontecia.” D1

“É, naturalmente, um processo muito complicado... Ser uma colega da escola do lado... também me parece que pode ter outros... ah... outras perversidades (ri)... É! Não sei também se é a minha

(sorri)... a minha resistência também a esta mudança... Mas penso que pode haver aí algumas coisas que podem ser complexas... Mas vai começar a ser um elemento externo. É externo à escola, mas... pode ser da escola do lado, exatamente! Se calhar não está aqui e gostava de estar nesta escola... E não está porque nunca conseguiu entrar... e agora: “_ Vou lá entrar e vou avaliar...” Quer dizer, tudo isto, sem querer, está na cabeça das pessoas, não é? E... ah... “ D3

Além disso, o foco de avaliação entre pares foi distorcido em alguns casos. A prioridade era observação da condução pedagógica da aula, mas deteve-se nas questões sobre o conhecimento científico, que são da responsabilidade do coordenador de departamento e do representante disciplinar. Neste âmbito, recorda-se que Vieira e Moreira (2011, p.11) sublinham a importância de “centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”), este movimento direcciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia. [...] objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar”.

“E... para que haja esta confiança... para que haja esta confiança... Eu tenho que ir ver o desempenho do professor. Eu não vou ver o professor! Que há aqui uma grande diferença! [...] E não se devem preocupar muito com a formação científica... ah... Porque... porque eu acho que a formação científica... Claro, não estamos a falar de erros... erros...ah... erros graves. Nem pouco mais ou menos!” D2

O rigor na avaliação ficou comprometido pela facilidade de encenação da aula observada, previamente calendarizada, e pela dificuldade patente na própria observação de aulas, que deveria ser uma rotina natural entre pares, como os próprios professores avaliadores participantes neste estudo virão a confirmar, por exemplo no *focus group*.

“Os professores avaliadores que procuraram ajudar o colega tiveram sempre a avaliação facilitada e chegaram a resultados, se calhar, muito mais precisos. Os professores avaliadores que fizeram a avaliação ”por frete”, porque tinham de a fazer, pouco ligaram àquilo... quer dizer, fizeram o seu trabalho técnico mas não se envolveram com a avaliação. E os professores avaliadores que tinham qualquer coisa contra o colega nós impedimos que fossem avaliadores.” D1

“Ah... Eu acho que os momentos mais difíceis foram o das observações... os da observação de aulas. [...] Mas, mesmo sendo professores da mesma área disciplinar... ah... acho que esse é o momento mais difícil para um avaliador. É... é observar a aula. ”D3

“Olha hoje tive aqui um... tinha hipótese de ir assistir... Olha hoje é a tua aula! - Que é para nós acabarmos com esta coisa da encenação...não é? “ D2

Neste processo, o mais complicado para o avaliador foi quantificar e comunicar os resultados.

“E depois, no final, ah... quantificar! Eu acho que avaliar é sempre difícil... é difícil avaliar. É difícil avaliar alunos, nós sabemos disso enquanto professores... E também quantificar... ah... o trabalho de um colega também é sempre difícil... Percebo que seja! (...) “... mas pareceu-me que eram os momentos mais... mais complicados. Ter de dizer ao colega: _”Eu faria... eu faria de outra maneira.” D3

“E nalguns casos optou-se por subir a nota para não criar este mau ambiente, não é? E... E a avaliação foi uma mentira, como é evidente e noutros casos houve pessoas que deterioraram bastante as relações entre si. Depois também foi sendo empolado e as pessoas também ficaram a perceber que... que isto era um julgamento, uma coisa pontual, que não se estava ali a julgar a vida da pessoa, nem os trinta anos para trás... estávamos a julgar ali, naquela altura, e não estávamos a julgar o desempenho que a pessoa tinha tido para trás e a pessoa... E houve pessoas que estão aqui hoje em desaceleração aqui na escola que foram pilares fundamentais desta escola. (...) Foi difícil aos avaliadores dizerem aos avaliados:”_ Esta é a avaliação que eu julgo que é a verdadeira!” Isto foi difícil. Quer dizer, isto não foi difícil para os Excelentes e para os Muito Bons... Mas quando houve coisas menos boas ou alguém que se candidatou ao Muito Bom mas não teve mais do que Bom... É difícil dizer: “_Olha eu acho que tu não... dizendo mesmo. Mas isto sou eu, não é? Foi a mim que me foi dada esta responsabilidade de avaliar e este é o meu julgamento. Sou eu que acho isto. É isto que é verdade. Podes sempre recorrer, não é? Recorrer para as instâncias. Mas eu acho que isto é verdade!” D1

“Mas grande parte da avaliação, que se fez certamente nesta e noutras, foi com base no conhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor, ao longo dos anos e ao longo deste ano, porque... não é só com base naquela evidência...É aquilo que eu digo. Há pouco, quando eu dizia, se me perguntar, professores excelentes desta casa, eu sou capaz de lhes dizer. Depois, se me perguntar: ”Então vá. Agora dê-me evidências...” Se calhar, tenho alguma dificuldade. Porquê? Porque é um puzzle, “camada a camada”, em função de um todo, não é? É um todo... A relação... tudo. Tudo! É a ideia que se tem do professor... a de um professor. E... E penso que depois houve um ajustamento à graduação que... que ... que era preciso dar, não é? “ D2

A par das dificuldades enfrentadas, houve um enorme dispêndio de tempo e energias. Muitas horas de envolvimento e de preparação que explicam a grande intensificação laboral, com muitas reuniões e muita construção de instrumentos. Os professores experimentaram uma “intensificação” crescente do trabalho docente, típica de contextos de grande complexidade (Correia & Matos, 2001; Sanches, 2004).

“Roubou algum tempo! Pelo menos eu ouvia dizer isso aos colegas avaliadores. _ Eu devia estar, neste momento a preparar-me... e a... e a gastar o meu tempo... a pensar nos meus alunos e estou a

pensar noutras tarefas... E estou muito envolvida, porque quero estar... Porque quero levar isto bem até ao fim... Porque, concordando ou não com este processo, quero fazer um trabalho sério... ah... e estou a gastar imenso tempo...!” Ouvi alguns colegas dizerem isto... E portanto, isto pode ter sido com prejuízo de algumas... de algumas... da sua profissão. Pode ter sido. (...) De facto, eu sinto que os professores desta escola trabalham muito mais do que há uns anos! Sinceramente, acho que se trabalha muito mais do que há uns anos! (...) Mas não só os instrumentos de registo como... ah... Mas também o processo... Porque até para observar aulas... Lembro-me dos colegas da nossa escola... quando passaram por esses momentos... ah... gostaram de trocar, entre si (pausa)... ah... ideias e de refletir sobre “O que é que vamos avaliar? [...] Gostaram... e gostaram e fizeram uma fichazinha... um guião de observação. “_O que é que eu vou observar? Logo o momento na entrada na sala de aula? O momento em que... O momento e como é que se manda sentar os alunos? Como é que se instala a calma na sala de aula? Como é que se começa a trabalhar? Como é que se envolvem os alunos? Quer dizer, é tudo isto que vai ser observado?” Era isso que os colegas questionavam... “_É tudo isto? Como?” Isto pode ser feito de muitas maneiras... como sabemos... nós, os professores, não é? “_Pode ser feito de muitas maneiras... Portanto, como é que eu vou avaliar esta situação... exatamente... cada um dos momentos na sala de aula...” “Como é que eu avalio um professor se ele não der conta de que os alunos estavam a conversar?” D3

Como consequências da avaliação do desempenho docente destacam-se algumas aprendizagens sobre cuidados a ter, relativos à designação dos avaliadores, ao diálogo com os avaliados e à necessidade de uniformizar visões sobre a avaliação do desempenho.

“Depois de sabermos quem queria ter observação de aulas... quem queria ter observação de aulas, tivemos a preocupação de “_ Atenção!”... ah... ah... Cuidado com a... com a designação dos relatores! Ora, acho que deve evitar-se, se o relator... se já não tem uma relação muito boa com A, B, com C ou com D, não é? Não se deve... Deve haver logo uma preocupação... E primeiro era... E se eu tivesse uma situação destas, eu era o primeiro a dizer: “_Olha, eu não gostava nada de avaliar fulano de tal, porque não quero que lhe passe pela cabeça que aquela discussão, que nós tivemos há não sei quantos anos atrás, possa refletir-se sobre... não é? (ri)... ah... Penso que houve essa preocupação! Houve sempre essa preocupação e, logo aí, à partida, havia condições para que as coisas... ah... não corressem mal! (...) Eu não acredito que na... na... entrevista, depois de observar a aula, que houvesse alguém que dissesse, desculpe o termo, “Tu és uma besta! Tu não... não percebes nada disto. Tu cometeste erros do ‘arco da velha’!” Quer dizer, eu não acredito que as coisas sejam ditas desta forma... Portanto... Acho é que... ah... certamente deve ter sido dito que há coisas... há coisas que eu dava de outra forma... dava de outra forma... ah... Se calhar a forma como tu dás... se calhar, é melhor pensarmos nisso e, numa próxima observação de aulas... E porque não tentarmos desta forma? Pronto! Será outra forma de dizer que, se calhar, aquela parte não andou bem... não é? (...) houve uma preocupação de:, primeiro, a nível dos relatores dentro do próprio grupo... dentro do próprio grupo disciplinar. Depois, também, dentro do próprio departamento, coordenado pelo próprio coordenador de departamento. E também reuniões alargadas,

com os relatores todos, e comigo e com a CCAD, no sentido de... ah... tentarmos uniformizar um pouco... ah... a forma de olhar para as coisas.“ D2

Igualmente importante foi o desenvolvimento de um espírito de maior abertura e colaboração, através de mais diálogo, partilha de materiais e hétero observação de aulas. Importa articular esta ideia com Josso (2004), para quem o formador se forma a si próprio, a partir de quatro grandes instâncias: (1) pela reflexão (autoformação); (2) na relação com os outros (hétero formação); (3) por intermédio das coisas; (4) pela compreensão crítica (eco formação). A abordagem autobiográfica, na perspetiva de investigação-formação, no modelo interativo-dialógico (Pineau, 2006), revela que os professores, conjuntamente, dão sentido às suas histórias e experiências, num processo de construção conjunta, pelo diálogo e pela reflexão.

“É para entrarem os colegas e perguntarem: “_ Posso assistir a um bocadinho da tua aula? Sou do mesmo grupo disciplinar, tenho aqui umas dúvidas, posso assistir aqui a um bocadinho da aula?” “_ Claro! Com certeza, Senta-te aí. Olha, se me quiseres ajudar... És bem vindo!” Enfim, isto tem que mudar para aí, não é? Não podemos estar completamente isolados.” D1

“Penso que, se calhar as pessoas falaram... acabaram por falar mais umas com as outras... Se calhar algumas delas partilharam... materiais, mais umas com as outras... (...) porque não... “Hoje, se tu não te importas, eu hoje vou à tua aula!” Não estamos a falar em observação de aula! “Eu hoje vou à tua aula. Como é que tu... Como é que tu... Como é que tu dás isso?”... ah... “_ Olha, eu costumo dar assim, assim e assim...” ah... “_ Mas eu vou assistir só para ver como é que tu dás...!” E quem sabe se depois de eu ir à aula do meu colega, eu começo a dar a minha de uma forma ainda mais rica, não é? E o contrário também é verdadeiro.... ah... Enquanto esta cultura não começar a existir nas escolas, não há modelo que resista, hã? Não há modelo que resista! “ D2

Fundamental também foi a diversificação de metodologias e estratégias, a ampliação de objetivos, o aumento do empenho e da disponibilidade. A avaliação do desempenho gerou maior preocupação com os resultados e mais consciência de que era preciso fazer melhor.

“E as pessoas sentiram então necessidade ainda... que foi a necessidade de abrir a escola ao exterior. A avaliação trouxe isso. A comparação com aquilo que se faz com o exterior. E ir ao exterior à procura de sinergias, ir ao exterior à procura de conhecimento, de trazer esse conhecimento para a escola, de trazer essas energias para dentro da escola... (...) As pessoas procuraram, como eu disse há pouco, procuraram chegar a mais alunos... Eu tenho aqui vinte e cinco, eu consigo chegar a quinze, como é que eu vou chegar pelo menos a mais cinco alunos? Portanto, tenho que variar aqui o método, diversificar aqui a metodologia ou tenho que diversificar os instrumentos, ou tenho de avaliar doutra forma... ou... e isso foi experimentado e foi feito. (...) Os programas não acompanham o progresso do conhecimento. Então vamos lá! À procura dele... Nós damos aqui as matérias mas

depois nós vamos um bocado mais além... E nós vamos lá... E as pessoas sentiram essa necessidade. E acho que estão a ser bem-sucedidas. Quer dizer, estão a dar os primeiros passos mas pelo menos estão entusiasmados e estão... E há muitas saídas, isso é verdade. Há muitas saídas, mas também tem havido muitos trabalhos. E as pessoas acabam por trabalhar mais horas que aquilo que lhes pedem. Acabam por passar às vezes o dia todo aqui na escola. Sem terem necessidade de estar escrito no horário que das tantas às tantas vai-se trabalhar aqui e das tantas às tantas vais trabalhar ali. E as pessoas acabam por passar aí... Não são todas, como é evidente. Mas é pelo menos metade! O que é um... uma percentagem muito significativa. (...) E a avaliação também trouxe isso. Eu quero ser melhor. Eu preciso de fazer melhor!” D1

“Mas os professores... ah... passaram a estar mais disponíveis para essa... para apoiar os alunos e para acompanhar... Mas sinto que os professores trabalham muito mais, pensam muito mais nos resultados dos seus alunos, preocupam-se muito mais com os resultados dos seus alunos... ah... E... e até... proporcionam tempos... e, portanto, para melhorar o seu desempenho. Portanto, no fundo, também... também...” D3

Entre os vários benefícios que a avaliação do desempenho docente trouxe para as escolas destacam-se a mudança de atitudes, devido à perda de medos, mais trabalho transversal entre professores, mais investigação e interesse e o fortalecimento da figura do coordenador. Gómez (2007) já alertara para o facto de a avaliação docente ser um instrumento de retroalimentação dos professores que, ao assumir o seu trabalho com mais profissionalismo, poderiam promover estratégias mais adequadas (também para que os seus alunos aprendam mais e melhor), pois ao desvelar a qualidade do seu desempenho, estimula-se o seu desenvolvimento profissional.

“Eu considero-a... no meio disto tudo, eu penso que se aprendeu, tá? Eu penso que se aprendeu... Há determinados medos que se perderam... ah... ah... E se me perguntarem em termos de balanço, eu considero que é um balanço positivo.” D2

“Portanto, isto parece-me positivo... Aprender... Perceber que é possível trabalhar de outra maneira. Perceber a abertura de alguns colegas... Para alguns colegas uma aula observada... para alguns colegas avaliados, uma aula observada... estavam absolutamente à vontade e estar mais um colega dentro da sua sala de aula foi um momento... não foi constrangedor e foi um momento fácil...” D3

“Eu acho que se trabalhou muito mais em pares no primeiro modelo. Os colegas, com a preocupação de... de... de facto, de aferir, de perceber o que é que iam fazer... Os avaliadores reuniram entre si, muito. E reuniram na fase final da atribuição da classificação... ah... Percebi que houve... que se sentiram inseguros... que sentiam inseguros, para atribuir... para quantificar... esta dimensão e aquela e aquela... E então trocavam entre si... “_ E então? Em que circunstâncias é que tu dás... mais este ou aquele ponto, aqui e acolá? (...) Eu acho que já no primeiro tinha havido aqui... na

própria escola... tinha havido aqui uma tentativa ou aconteceu mesmo... que foi mais do que uma pessoa assistir às aulas! Neste segundo modelo, os avaliadores organizaram-se, entre si, e foram... e levaram um segundo colega para... para assistir às aulas... E... e foi... e depois cruzaram... Exatamente, cruzaram a observação! Cruzaram, por razões de segurança, com certeza... para se sentirem mais seguros... ” D3

“Eu penso que alguns deles, não digo todos... foram ler, foram investigar... Eu penso que sim... alguns deles, não digo todos... mas alguns deles, mais profissionais, preocuparam-se... “ D 2

“Mas houve mais reconhecimento pela posição de coordenador de departamento. O termo certo que eu acho para isto foi o “empowerment” da figura do coordenador de departamento. Que não foi dado pelo diretor, apesar de uma grande insistência minha, mas foi o assumir das responsabilidades...”

D1

A melhoria nas relações constatou-se na entreajuda e aprendizagem, na observação de aulas, na partilha de instrumentos e experiências e nas muitas reuniões entre avaliadores, para reflexão e debate. É de reafirmar que a formação de professores centrada na escola, para obter êxito, necessita condições de tempo, espaço, recursos materiais e financeiros e incentivos para que os professores assumam a educação contínua como um compromisso individual e coletivo. É necessário que a escola se reestruture para vir a ser uma comunidade de aprendizagem, não só para os alunos, mas também para os professores (Bolívar, 2000).

“Agora, a partilha e, de facto, a procura da qualidade e uma preocupação em ajudar aqueles que não... que ainda têm algumas dificuldades... ajudar a superar... e eu senti que isso aconteceu (reforça a voz) muito, o ano passado... nomeadamente com professores... contratados. Ajudar... acompanhar muito de perto... alguns colegas para... para que chegassem... enfim, para que chegassem ao final do ano com bons resultados e, eles próprios, como melhores profissionais. Porque alguns colegas por mais... precisam mesmo muito de se... de ser ajudados... muito de ser ajudados! “Olha, aprendi contigo...”, porque eu sei que há colegas avaliadores que sentiram isso. Que aprenderam com os colegas [avaliados], quando observaram aulas. (...) É partilharmos experiências. Partilharmos os nossos documentos de trabalho. Os nossos registos... _”Olha nunca tinha pensado... Aí está um processo que poderia... que eu poderei passar a usar nas minhas aulas... “Eu acho que isto é uma troca que enriquece qualquer profissional. Portanto, nesta medida, eu acho que é enriquecedor! Não é? Porque até para observar aulas... Lembro-me dos colegas da nossa escola... quando passaram por esses momentos... ah... gostaram de trocar, entre si (pausa)... ah... ideias e de refletir sobre “O que é que vamos avaliar?” Quando... Gostaram... e gostaram e fizeram uma fichazinha... um guião de observação. (...) Os colegas, com a preocupação de... de... de facto, de aferir, de perceber o que é que iam fazer... _ Mas então como é que vamos fazer? Como é que... reagimos se acontecer isto ou se acontecer aquilo...? Como é que tu avalias? Como é que...?” Foram reunindo com... foram reunindo entre si os... os avaliadores. Os avaliadores reuniram entre

si, muito. (...) Eu acho... eu acho que os benefícios passam por aquilo que eu dizia há bocadinho. De facto, os professores... ah... refletirem sobre o seu... desempenho...(...) E reuniram na fase final da atribuição da classificação... ah... Percebi que houve... que se sentiram inseguros... que sentiam inseguros, para atribuir... para quantificar... esta dimensão e aquela e aquela... E então trocavam entre si... “_ E então? Em que circunstâncias é que tu dás... mais este ou aquele ponto, aqui e acolá?” D3

No discurso dos diretores, destacam-se ainda as principais preocupações dos avaliadores relacionadas com a valorização do reforço positivo, o envolvimento e entreaajuda, a justiça e equidade da avaliação e a própria qualidade do seu desempenho como avaliador. Bourdieu (2001) definiu *habitus* como um conjunto de esquemas que permite conceber uma multiplicidade de práticas, adaptadas a situações sempre novas, de forma implícita, ou seja, um sistema de disposições duradouras e adaptáveis que funciona, em cada momento, como fonte geradora de perceções, apreciações e ações. Possibilita a concretização de tarefas sempre diferenciadas, devido às transferências analógicas de esquemas para resolver problemas da mesma natureza (Bourdieu, 1972). Pode concluir-se que o *habitus* dos professores avaliadores sofreu adaptações e ampliou-se com a nova experiência de avaliação entrepares, como ilustram os extratos do discurso dos diretores que se seguem:

“Acho que devemos ter também a preocupação, no nosso discurso... no nosso discurso... porque de certeza absoluta que há coisas que... há coisas boas... há coisas boas, porque se não houvesse coisas boas, ele de certeza absoluta também não se tinha aguentado estes anos todos a dar aulas, antes de ser avaliado, não é?... ah... E dar valor! E não ter vergonha de valorizar: “Olha que eu gostei...” Elogiar! Portanto, todos nós gostamos... Todos nós! Todos nós gostamos de ouvir coisas boas, não é? Não é só do “bota abaixo”. Não é?... ah...” D2

“Porque nós, às vezes, nem damos conta do que poderíamos fazer melhor... Nós! E estamos convencidos de que fazemos muito bem. Na nossa sala de aula, com os colegas... onde quer que estejamos. Estamos convencidos de que somos todos, todos... estamos convencidos de que somos muito bons! Isso deve-se à falta de *feedback*... exatamente. E por isso, é que um acompanhamento sistemático, muito próximo, pode dar-nos esse *feedback*, acho eu...” D3

“Portanto, esses professores que encararam a avaliação como uma ajuda ao colega, esses professores avaliadores, fizeram bem o seu trabalho e tiveram a confiança dos seus avaliados.” D1

“Agora, a partilha e, de facto, a procura da qualidade e uma preocupação em ajudar aqueles que não... que ainda têm algumas dificuldades... ajudar a superar... e eu senti que isso aconteceu (reforça a voz) muito, o ano passado... nomeadamente com professores... contratados. Ajudar... acompanhar muito de perto... alguns colegas para... para que chegassem... enfim, para que

chegassem ao final do ano com bons resultados e, eles próprios, como melhores profissionais. Porque alguns colegas por mais... precisam mesmo muito de se... de ser ajudados... muito de ser ajudados! (...) Eu acho que foi mais essa preocupação... e de... de... de ser justo. De ser... de não... de não... Aqui, de não atropelar nenhum colega... de... de haver de facto... Então no primeiro foi mesmo isso! No primeiro modelo foi mesmo isso que aconteceu! De haver tanto quanto possível... de haver o máximo de... de equidade, na apreciação de todos os colegas (...) Estamos aqui. Não estamos para prejudicar ninguém... É um bocadinho isso... Não estamos para prejudicar ninguém... E eu acho que este colega não faz mais porque não pode! E acho que é feito tudo... E eu acho que o colega, nas reuniões, colabora. Ajuda a construir. E o colega está sempre presente. E o colega...ah...ah... participa e enriquece as reuniões... Ah... portanto, os colegas... É o que conhecem das... das reuniões, não é? É um bocadinho isso que avalia. E do desempenho na escola...ah... aquilo que se vê fazer! “ D3

“Porque eu acredito, que os relatores da minha casa e de outras casas, eles deram o seu máximo e procuraram fazer o melhor... o melhor que sabiam e o melhor que podiam, de forma a não serem injustos e... de certeza absoluta! Isso aí... “ponho as mãos no lume”! Ah...” D2

“...E de qualidade... Da procura da qualidade. Eu acho que sim.” D3

Os diretores apontam o desenvolvimento profissional dos avaliadores como um dos benefícios da avaliação. Como defendem Graça et al. (2011, p.21), a “avaliação do desempenho fornece à escola informação que lhe permite promover actividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente”. D1, por exemplo, refere benefícios de ordem mais pragmática, destacando aspetos ligados a saberes práticos de utilização de materiais pedagógicos e gestão de aula. Destaca-se também o valor da relação entre a avaliação como instrumento de desenvolvimento pessoal e a imprescindível confiança entre avaliador/supervisor e avaliado, um dos filões tanto na formação como na avaliação dos professores, dado ser essencial a confiança no desempenho do papel de supervisor (no sentido clínico/de ajuda ao desenvolvimento do outro), no processo de avaliação.

“Mas os professores que... foram avaliadores, e que encararam a avaliação como sendo um instrumento de desenvolvimento e uma ajuda profissional... esses professores fizeram bem o seu trabalho! E tiveram a confiança dos seus avaliados. Houve até casos... dois ou três, da aula assistida não ter corrido bem, e do avaliador lhe ter dito: “_Eu conheço-te. Eu conheço-te. Olha, passamos por cima disto... Vamos lá então marcar aqui uma aula e não sei quê... Vamos lá marcar porque isto não é aquilo que tu fazes...” O avaliado: _Espera aí. Eu estou a ser avaliado por uma pessoa em quem eu posso confiar... Não está aqui a dar cabo da vida, não é? Nem me está aqui a querer denegrir a imagem... para se dizer que, de um momento para o outro passei a ser pior do que aquilo que era... Portanto, eu posso confiar nesta pessoa! Posso confiar... Abro-lhe os braços.” Não é?” D1

No âmbito da *formação, perfil e seleção de professores avaliadores* (vide Anexo 7D, p. 83) destacam-se problemáticas acerca da formação atual, tendo presente que o plano de formação, baseado no levantamento de necessidades, é usualmente ultrapassado por uma formação considerada prioritária, de acordo com a creditação das ações a promover.

“Cumpro aquilo que está na lei de 75... ah... em que eu identifico, dentro da minha casa, as necessidades de formação, elaboro o meu plano de formação, seja ele por um ano ou por dois anos. As outras escolas fazem a mesma coisa... Nós acabamos por apresentar os nossos planos de formação ao centro de formação. O centro de formação elabora o plano de ação com base nas necessidades... O diretor ou o coordenador de departamento identifica lacunas de formação do professor X. Esta formação era importante para a organização... e para o professor, logicamente. Então, vamos criar um plano de formação nesse sentido e com esse objetivo. E depois, vai a tutela e diz assim: “_Não senhor! Este ano, nós estabelecemos como formação prioritária ‘os quadros interativos’ ou as ‘TICs’ ou não sei quê... ou não sei quê, não sei que mais!”... ah... Ora, aquelas que ele estabelece como prioritárias são aquelas que vão ser creditadas. Ora, são aquelas onde há dinheiro!... Ora, as outras... ou as escolas conseguem arranjar mecanismos... ah... para as desenvolver e para as realizar ou então não as fazem! E mais um ano... e mais um ano que não se fez... Quer dizer... Ora, se o Estado não tem dinheiro... se não tem dinheiro, não tem nada que colar... não tem nada que colar lá, a necessidade da... da... dos créditos. Dos créditos na progressão, bolas! Eu sei que agora não progredimos, mas pronto! Mas, tudo isso... e mesmo na avaliação, quer dizer... Não pode ser... não pode ser! Já há... Há qualquer coisa que não está bem pensada!” D2

“Acabava com a questão dos créditos, porque há uma... Há um ditado que... que diz que “quem não tem dinheiro não tem vícios”! Ora... o Estado não pode exigir da parte do professor que... não lhe pode exigir formação, quando não lhe proporciona formação.” D2

Porém, as características de uma formação para avaliadores acentuam a importância de ser continuada, com um enquadramento explícito e de carácter formativo, particularmente na área da supervisão, com treino de técnicas de observação.

“E se calhar essa bolsa de avaliadores em cada escola poderia ser melhorada. Com ajuda externa. Com formação. Uma formação continuada. E com a avaliação das próprias ações para os avaliadores. [...] É preciso enquadrar a avaliação. O que é que procuramos com esta avaliação? Não é a que é que se destina. É o que é que procuramos com esta avaliação. Com a avaliação dos docentes, não é? E como é que, consoante aquilo que procuramos, enquadrarmo-nos em parâmetros que nos balizem com vista ao objetivo.” D1

“... quando se trata dessa função nunca nos vemos bem “na pele de avaliadores”. Porque avaliar um

colega é assim... Não é visto como uma coisa que devia ser mais informal, mais natural... que fosse mais com um objetivo formativo... “_Estamos aqui todos mais para nos ajudar uns aos outros, para...” D3

“Eu continuo a achar que ela deve ser sempre dada na ótica da supervisão. (pausa) Só! Só! Na ótica da supervisão. Na forma de olhar para as aulas... olhar para as aulas... ah... Como se dá uma aula, não é? Pronto! O que é fundamental... o que é fundamental... para que uma aula funcione. Penso que deve ser essa a base!” D2

“Mas... mas que as pessoas têm de estar preparadas para avaliar, isso é. Isso, não tenho dúvida! [...] “_O que é que eu vou observar? Logo o momento na entrada na sala de aula? O momento em que... O momento e como é que se manda sentar os alunos? Como é que se instala a calma na sala de aula? Como é que se começa a trabalhar? Como é que se envolvem os alunos? Quer dizer, é tudo isto que vai ser observado?” Era isso que os colegas questionavam... “_É tudo isto? Como?” Isto pode ser feito de muitas maneiras... como sabemos... nós, os professores, não é? “_Pode ser feito de muitas maneiras... Portanto, como é que eu vou avaliar esta situação... exatamente... cada um dos momentos na sala de aula...” “_Como é que eu reajo se um dos alunos estiver a conversar? Como é que eu avalio um professor se ele não der conta de que os alunos estavam a conversar?” “ D3

Parece necessária a seleção de professores avaliadores, através de concurso, implicando a triagem de candidaturas, com critérios bem definidos, para a criação de uma bolsa de avaliadores.

“Acho que devia ser fundamental... elas candidatarem-se... (...) houve pessoas a exercerem esta função contrariadas. Por isso mesmo é que eu digo. Acho que... ah... A lei é clara... ah... deve estar no escalão não sei quê... ah... E deve haver uma candidatura... Deve haver uma candidatura. E não deve ser pelo facto de se terem candidatado poucos ou muitos que sejam aceites todos, estou-me a fazer entender? Tem de haver uma triagem... haver uma triagem! E criar-se aí... não vamos mais longe... Criar-se aí uma bolsa de profissionais dessa função...” D2

“Dizer: “Olhe, estão aqui vinte avaliadores desta escola mas só dez é que vão ser necessários. Mas são precisos vinte para podermos “separar o trigo do joio”, não é? Então estes dez, os dez que querem mesmo ser avaliadores, vão ter que trabalhar bastante...” D1

Na senda de Swaffield (2003) é salientada a importância de traçar um perfil do avaliador, de carácter técnico e psicológico, o que implica a criação de instrumentos de diagnóstico. O perfil psicológico, considerado fundamental, deve prever como essencial, de acordo com o discurso dos diretores participantes, a capacidade de ponderação e a dimensão ético-deontológica do professor avaliador.

“Agora, quem somos nós para determinar esse perfil psicológico? Temos poucos instrumentos, não é? O único instrumento que temos é o olho (Ri...) para observar, para ver isso e para conseguir

destrinçar isso...” D1

”Houve colegas que foram a essa formação [reunião preparatória conjunta, designada como “ação de formação”, realizada na escola sede do centro de formação]. Interessaram-se. Foram. Tiveram vinte e cinco horas de formação em avaliação de desempenho. Ficaram a saber a técnica toda. Mas metade dos que lá foram, eu acho que nunca teriam perfil de avaliadores, não é? Porque são daquelas pessoas que se vingam... Que têm aquela noção da vingança. Como é que alguém com sentimento de vingança consegue julgar imparcialmente? Porque estamos a julgar, não é? Como é que consegue julgar imparcialmente? Não consegue! (...) Tenho que ser uma pessoa ponderada, não é? Não posso ser um neurótico e vou avaliar outra pessoa, apesar de ser... até posso estar no topo da carreira. Não pode ser uma pessoa neurótica que vai avaliar outro que coitado às vezes até é mais submisso e vai levar por tabela, não é? Portanto, tem que ter um perfil próprio de avaliador... e às vezes mais um perfil psicológico do que o perfil técnico.” D1

Em síntese, esta fase exploratória, sublinhou aspetos relevantes para o enquadramento e compreensão da situação de avaliação do desempenho docente do modelo 2007-2011, que facilitaram a estratégia de recolha de dados através de memórias escritas narrativas, aproximando a auscultação da “voz dos próprios professores avaliadores”. As hipóteses de trabalho que emergem desta fase exploratória são: 1) a ligação da avaliação de desempenho à criação de uma cultura de avaliação organizacional; 2) a relação entre o desempenho da função de professor avaliador e o seu desenvolvimento profissional (suas vertentes e condições de implementação e progresso); 3) a necessidade da definição de um perfil, onde se destaca a dimensão ético-deontológica e a preparação para observar.

2. O ponto de vista de dezoito professores avaliadores

Despertado o interesse e a descoberta sobre um vasto terreno a investigar, esta fase de recolha de dados focalizou-se nos professores avaliadores, na dupla aceção de avaliador e de avaliado, através de cinco eixos de pesquisa: (1) a experiência, (2) o desenvolvimento profissional, (3) as mudanças profissionais, (4) os processos de avaliação (5) a formação contínua.

Sobre a figura do AVALIADOR, é revelada a sua perspetiva acerca de:

- a) Experiência de ser professor avaliador
- b) Experiências para o desenvolvimento profissional do professor avaliador
- c) Mudanças profissionais do professor avaliador
- d) Processos de avaliação do professor avaliador e suas motivações
- e) Formação do professor avaliador e suas motivações

Sobre o seu estatuto simultâneo de AVALIADO, é revelada a sua perspetiva acerca de:

- a) Experiência de ser avaliado

- b) Experiências para o desenvolvimento profissional do avaliado
- c) Mudanças profissionais do avaliado
- d) Processos de avaliação do avaliado e suas motivações

As memórias escritas narrativas desvendaram inicialmente fortes recusas e fracas adesões à *experiência de ser professor avaliador* (vide Anexo 9 A, p. 88; Anexo 9A1, p. 90), revelando mais aspetos negativos que positivos. Entre os sentimentos negativos destacam-se quatro categorias: (1) as descrenças quanto ao processo (discordâncias); as condições, sem formação nem distanciamento; e a falta de autorreconhecimento como avaliador, (2) o despeito face ao trabalho, que se revelou excessivo, porque muito trabalhoso, desarticulado e contraditório, dada a informação mal definida, confusa e incompleta, ou até inadequada, devido à burocracia, com grandes incoerências e fragilidades, nomeadamente a obrigatoriedade do desempenho da função de avaliador, que levantou questões éticas e morais e gerou constrangimentos pelo ridículo da situação e, em muitos casos até, contrariedade no desempenho da função, que resultou inútil, com esforço desperdiçado e ausência de aprendizagens; (3) a conflitualidade nas relações, que foram perturbadas, pelo desconforto gerado entre pares e as resistências, principalmente dos professores mais antigos (4) a intensificação dos sentimentos, do desconforto à angústia, passando pela insegurança e esforço constante, gerando insatisfação.

Neste âmbito, recorda-se a perspectiva de Dewey (1997) que alerta para o facto de a experiência poder ser formativa ou deformativa, uma vez que a qualidade de qualquer experiência tem dois aspetos: o imediato reconhecimento da sua relevância (ou não) e a sua influência (ou não) sobre as restantes experiências.

“A importância da avaliação na carreira dos colegas e as inúmeras fragilidades do sistema e não ser detentora de qualquer formação especializada.” [NEM 2] “Sem o distanciamento necessário.” [NEM 14] “Formação própria seria imprescindível.” [NEM 17]

“Quem sou eu para avaliar os meus pares? Será este o modelo mais adequado? Será correto avaliar alguns enquanto outros, por razões ideológicas, não entraram neste processo?” [NEM 6] “O ridículo da situação: o futuro profissional dos meus pares nas minhas mãos (como poderia ter sido nas mãos de outros).” [NEM 7] “A tarefa foi-me estipulada (antiguidade de serviço e função de coordenação de área curricular) mas a Avaliação de Professores não fez parte da minha escolha e percurso individual como profissional do ensino secundário.” [NEM 17]

“Não aprendi nada que para mim ou para a minha carreira fosse importante.” [NEM 6] “O esforço de isenção não contribuiu para aferir boas práticas.” [NEM 14]

“A formação, o estudo dos documentos, a definição dos instrumentos de registo, a preparação e registo das observações de aulas muito diversificadas, a calendarização de aulas assistidas e o

trabalho já existente.” [NEM 1] “Muita informação mal definida, desarticulada e contraditória. Constantes mudanças a nível ministerial.” [NEM 1] “Legislação confusa e incompleta.” [NEM 6]

“Experiência desconfortável.” [NEM 2] “Desconforto inicial.” [NEM 9] “Foi preocupante, inicialmente.” [NEM 12] “Experiência muito stressante.” [NEM 16] “Experiência cheia de dúvidas, contradições e até angústias: em 2007, desencadeou na comunidade escolar um impacto negativo e as próprias deficiências do modelo.” [NEM 18] “Professores com mais anos de serviço, menos habituados a partilhar ideias e a interação com pares nem sempre fáceis.” [NEM 1]

Entre os aspetos positivos destacam-se três categorias: (1) o trabalho, caracterizado como acessível e fácil, com utilidade formativa, por ser enriquecedor, e gerador de satisfação, por ser compensador e quase sempre gratificante, especialmente com professores mais jovens; (2) as relações, caracterizadas como consequentes, se fáceis, organizadas, empenhadas, positivas, colaborativas e gratificantes, entendidas como uma nova experiência, com reflexão, ou como inconsequentes, se neutras; (3) os sentimentos, num processo de desaceleração, da angústia à tranquilidade.

“Experiência que correu bem: conversei muito com as colegas e acabei por me sentir tranquila.” [NEM 12] “Com professores mais jovens, devido à atitude em querer saber mais, ao envolvimento na vida da escola e aos novos saberes que trouxeram.” [NEM 1] “Relacionamento melhor que eu esperava. Os colegas colaboraram.” [NEM 6] “Obrigou-me a fazer formação na área.” [NEM 16] “Sem dificuldade em avaliar os colegas.” [NEM 7] “Não foi complicado.” [NEM 8] “Experiência quase rotineira.” [NEM 13]

Acerca das *experiências para o desenvolvimento profissional do professor avaliador* (vide Anexo 9B, p. 92; Anexo 9B1, p. 93), poucos professores avaliadores as narram: onze dizem não ter tido nenhuma e um revela ter vivido apenas uma, referindo-se à troca de experiências numa ação de formação. Neste âmbito, importa salientar uma questão sensível: “na avaliação de profissionalidade dos professores, os procedimentos colocam uma ênfase exclusiva sobre as competências profissionais e, portanto, ignoram o nível de apropriação da cultura profissional e o nível de integração da identidade profissional” (Tardif et al., 2010, p.51)

“Enquanto avaliadora não tive a oportunidade de discutir e analisar a prática letiva, pelo que é difícil ter experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento profissional.” [NEM14] “Não tive nenhuma experiência significativa, no âmbito da avaliação de professores.” [NEM15] “No âmbito da minha função de avaliador, não me lembro de alguma experiência significativa.” [NEM16]

No entanto, sete avaliadores, entre os dezoito respondentes, consideram três experiências significativas para o seu desenvolvimento profissional: (1) a observação direta das aulas dos pares e

a reflexão durante essa observação, pelo contacto com exemplos de competência científica e de boa relação pedagógica, articulando questões de natureza disciplinar com o interesse e a participação dos alunos, (2) as tarefas com os colegas, desde a entrevista com o avaliado após a aula observada, pela troca de diferentes pontos de vista e o desenvolvimento de experiências colaborativas, até às apreciações de outros avaliadores sobre os seus avaliados, e pela vertente formativa da experiência colaborativa, (3) a atitude de aprender por comparação e a preocupação de atualização, para o enriquecimento da prática letiva.

“O facto de se assistir a aulas de pares é significativo.” [NEM4] “Uma observação cuidada fez-me refletir sobre o desempenho do professor avaliado, com vista a apresentar soluções para cada incorreção pedagógico-didática. Fiz por fazer uma observação o mais formativa possível de modo a evitar o excessivo stress do professor avaliado, no seu dia-a-dia.” [NEM9] “Tive oportunidade de assistir a aulas de uma jovem professora de Multimédia, área que não domino. Reconheci-lhe competência científica e com capacidade para estabelecer uma boa relação pedagógica com alunos muito próximos da sua idade impondo-se-lhes pela autoridade dos seus conhecimentos e bom relacionamento.” [NEM1] “O grupo de alunos era conhecido por ser de difícil trato, não se tendo verificado qualquer situação anómala nas aulas a que assisti, pelo contrário, foi notório o interesse e a participação.” [NEM1] “Considere de "valia" muito positiva o modo como a colega "professora-avaliada" geria a turma tumultuosa de alunos no 8º ano do ensino básico (contexto em que fui observar). Não considero, porém que tal sentimento tenha algo a ver com o que me é aqui colocado.” [NEM17]

“Outras experiências de colaboração entre colegas.” [NEM2] “Esta experiência de avaliadora só faz algum sentido na sua vertente formativa. Depois de uma aula que correu muito mal, porque os alunos não aderiram ao plano concebido pela docente, foram analisadas as razões desse desaire e adotadas estratégias para a sua remediação, o que teve pleno efeito nas aulas seguintes e contribuiu para uma melhoria significativa da relação professora/alunos. Como exemplo, refere-se: 1. separação de tarefas na formulação dos itens, 2. firmeza na organização das participações dos alunos, 3. diversificação dos modos de trabalho durante a aula, 4. envolvimento de toda a turma no processo de aprendizagem.” [NEM5] “As experiências mais formativas ocorreram nas entrevistas com os professores em avaliação, após as aulas observadas. Essas trocas de pontos de vista, de avaliação da eficácia das estratégias ou adequação dos materiais foram tão produtivas, em termos formativos, como outras experiências de colaboração entre colegas.” [NEM2] “A única coisa mais importante ou positiva, para mim, foi confirmar durante as aulas assistidas dos meus colegas que os alunos se comportam da mesma maneira comigo e que eu reajo afinal como os meus colegas, em geral, como profissionais atentos e experientes.” [NEM7]

Consideram essas experiências promotoras do desenvolvimento profissional por serem: (1) modelos de eficácia, pela forma de transmissão, relevância de conhecimentos e em termos

metodológicos, (2) processos enriquecedores para as aprendizagens dos avaliadores, pela reflexão que o próprio ciclo de avaliação implica, pela partilha de experiências e pelo trabalho entre pares, bem como pela autoavaliação e autorregulação que promove (3) as atitudes de honestidade e de alívio de tensões.

“A experiência comprovou que uma forma eficaz de lidar com a desmotivação e indisciplina é a relevância dos conhecimentos para a formação dos alunos, mas essencialmente a forma como eles são transmitidos.” [NEM1] “Destaco dois motivos fundamentais: a possibilidade de aplicar novos métodos em contexto de sala de aula; e o contributo para o enriquecimento do desempenho profissional.” [NEM13]

“A reflexão sobre as práticas dos professores, a determinação dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar, bem como das limitações que a realidade impõe aos ideais teóricos são sempre formativas.” [NEM2] “Apenas o facto de me ter sentido "obrigada" a desdobrar em conselhos e pareceres da minha experiência feita, algumas dicas e conversas neste contexto entre pares. Após aula observada, nessa conversa de reflexão, houve realmente alguns pontos de vista debatidos e ideias partilhadas sem grande constrangimento - isto porque, conhecendo já de um passado vivido em trabalho como igual entre os dois protagonistas: avaliador / avaliado - me sentia respeitadora do percurso e das práticas (de um conhecimento mais antigo) e vicissitudes implementadas neste processo 2011.” [NEM17] “A partilha de experiências e a avaliação das nossas opções e modos de estar ou de lecionar são a base da nossa confiança como profissionais.” [NEM7] “A experiência que resultou foi o trabalho de pares e o podermos trocar ideias, sobre aquela situação.” [NEM10]

“Ao assistir a aulas de outros, faz-se uma comparação com as próprias. Mudam-se "hábitos" ou mantem-se os "hábitos" - depende do que se observou.” [NEM4] “Não se trata de uma profissão "neutra", "estática" e isso leva-nos frequentemente a confrontarmo-nos e a duvidarmos dos nossos métodos, uns que nos foram sempre característicos, outros que revolucionámos à custa da experiência.” [NEM7]

“Revelou-me o cuidado com que alguns colegas analisaram e selecionaram aspetos a considerar para a análise do trabalho, realizar um trabalho honesto.” [NEM6] “Foi uma experiência formativa, pois a aplicação de uma ou mais soluções aliviou a tensão do professor avaliado, verificado numa segunda aula observada.” [NEM9]

Apenas dois avaliadores (de dezoito no total) indicam como experiência significativa positiva a reflexão durante a observação das aulas (MEN9) e o recurso ao power point (MEN10).

“Uma observação cuidada fez-me refletir sobre o desempenho do professor avaliado, com vista a apresentar soluções para cada incorreção pedagógica didática. Fiz por ser uma observação o mais formativa possível de modo a evitar o excessivo stress do professor avaliado, no seu dia a dia.”

[MEN9] “A adaptação às novas tecnologias. Sobretudo o power point.” [MEN10]

Consideram essas experiências promotoras do seu desenvolvimento profissional por terem sido formativas, pois permitiram confirmar a validade da experiência (em situações similares), promover aulas mais motivadoras e ajudar na “observação de aulas”. Onze participantes não responderam a esta questão e quatro consideraram não se aplicar ao seu caso.

“Foi uma experiência formativa, pois a aplicação de uma ou mais soluções aliviou a tensão do professor avaliado, verificado numa segunda aula observada. Desenvolvimento profissional foi o facto de ter conseguido passar o testemunho de alguns anos de experiência e confirmar que essa mesma experiência era válida em situações similares, ou seja, aperfeiçoar as "técnicas" pedagógico-didáticas.” [NEM9] “As aulas podem ser mais motivadoras. E os recursos podem ser diferenciados, sem ser só o uso do manual da disciplina.” [NEM10]

“Apenas considerei ser "curioso" ter sido levada a frequentar uma sessão prática e formativa sobre o Tema "Observação de Aulas" concretizada pelo Centro de Formação de professores, que apoia a minha Escola, como atividade para Formação de carácter transversal e interdisciplinar de 4/5 horas. Foi (tangencialmente) interessante.” [NEM17]

Quanto às *mudanças profissionais do professor avaliador* (vide Anexo 9D, p. 97; Anexo 9D1, p.98), que se operaram no seu quotidiano em consequência do desempenho dessa função, foram mais negativas que positivas. Os avaliadores salientam quatro categorias de sentimentos negativos: (1) descrença, baseada no prejuízo na preparação de aulas, no seu tempo de lazer, noutras tarefas importantes e na melhoria da relação com os alunos; (2) ansiedade, com a intensificação do trabalho, com grande sobrecarga e sobreposição de tarefas, e o tempo mais ocupado, com pouca utilidade e inconsequente; (3) conflitualidade nas relações em processo de deterioração; (4) sentimentos negativos, de inquietude e tensão.

“Prejuízo da preparação de aulas e do meu tempo de lazer.” [NEM 4] “Menos tempo disponível para tarefas importantes.” [NEM 3] “O meu principal papel como professora: melhorar as aulas e a minha relação com os alunos.” [NEM 6]

“A sensação de não poder descansar por haver sempre qualquer coisa por fazer. [NEM 1] Tensão desnecessária e contraproducente ao exercício de docência.” [NEM 5] “Mais horas despendidas na escola e em casa.” [NEM 4] “Mais tempo ocupado com tarefas.” [NEM 6] “Grande acréscimo de trabalho.” [NEM 2] “Tratou-se de uma sobrecarga de trabalho e um acréscimo de responsabilidade desnecessárias e contraproducentes ao exercício de docência.” [NEM 5] “Acumulação de funções muito variadas (coordenação de departamento, representante de grupo, professora de vários tipos de ensino básico, geral, profissional e formação de adultos), ainda com novos programas a preparar.”

[NEM 1]

“O que mudou foi mais a nível das relações entre colegas.” [NEM 7]

“Nada. Não notei mudanças...” [NEM 13] “Ainda não mudou nada.” [NEM 7]

Mas salientam três categorias de aspetos positivos quanto às mudanças que se operaram no quotidiano dos avaliadores, em consequência do desempenho dessa função: (1) mais conhecimento, devido a uma maior abrangência, (2) tarefas que exigiram o desenvolvimento de capacidades múltiplas, desde a preocupação constante à acumulação de funções, passando pelo redobrar da atenção; (3) as relações, que implicaram a especialização na intensificação das relações com os pares, a sua compreensão e o ganho de outra percepção, a ótica do avaliador.

“Permitiu-me também conhecer melhor o trabalho de diferentes áreas, como o ensino especial e o profissional.” [NEM 1]

“Aumento do sentido crítico e autoavaliação sistemática.” [NEM 2] “Preocupação constante em me documentar corretamente para este trabalho e em definir responsabilidades. Acumulando com a função de coordenador, estive sempre atenta e presente na planificação das atividades e dos conteúdos a lecionar, recomendando atuações de acordo com o projeto educativo da escola e coordenando a sua articulação.” [NEM 7]

“Só intensifiquei a relação com as colegas, nós partilhamos e colaboramos muita coisa no grupo.” [NEM 12] “No meu caso não me queixo pois tive colegas muito compreensivos.” [NEM 16] “Comecei a perceber o quotidiano com os meus alunos, pensando que poderia haver outro “alguém” em sala de aula e nessa visão, qual seria a perspectiva vivenciada/obtida por uma pessoa externa.” [NEM 16]

Quanto aos *processos de avaliação do professor avaliador e suas motivações* verificou-se que consideraram a observação de aulas “muito importante” para avaliar o docente e “nada importante” para avaliar o avaliador. Justificaram o “nada importante” com o facto de o avaliador ter sido avaliado como coordenador/a de departamento, através do formalismo de um Relatório apenas e sem participação nem observação de aulas, num processo pesado, desnecessário e sem sentido, em que a avaliação muitas vezes nem considerou as dimensões previstas na lei.

“Como sou coordenadora de departamento terei sido avaliada apenas pelo relatório que elaborei, salvo as situações de reuniões em que participei, em vários contextos da escola, mas não especificamente sobre a minha avaliação.” [NEM1] “Tendo sido avaliada pela Diretora, não tendo tido aulas observadas nem entrevista individual não posso considerar essas dimensões importantes.

Considero que o relatório é um formalismo que também não valorizo muito.” [NEM2] “Nada importante a observação de aulas como avaliado, pois não se aplicava aos coordenadores de departamento.” [NEM11] “Nada importante, porque não ocorreu a situação de observação de aulas nem entrevista.” [NEM14]

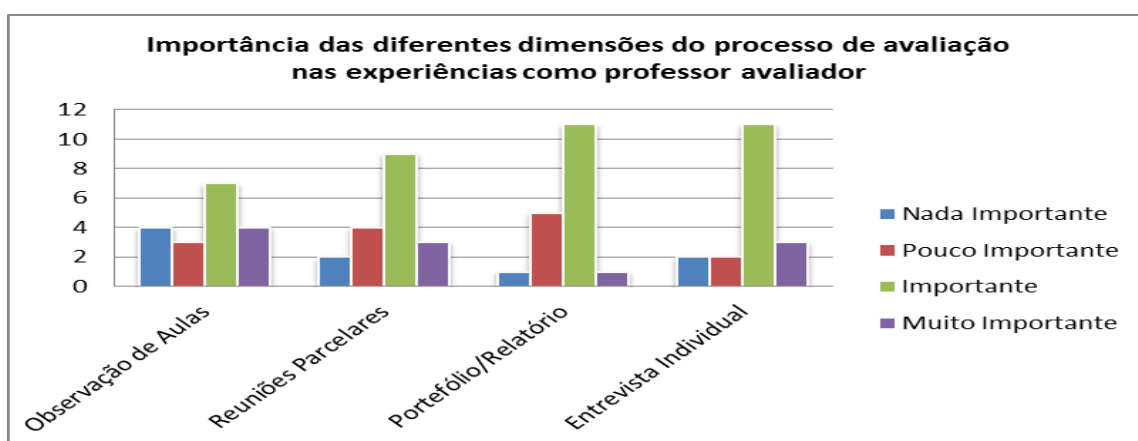
“Nada importante porque não teve qualquer sentido. Este facto não tem a ver com a pessoa do avaliador, mas sim com a lógica do processo.” [NEM15] “Enquanto avaliador, a avaliação foi burocrática.” [NEM3]

Justificaram o “muito importante” por a observação de aulas complementar informação, permitir ajudar a melhorar atuações do avaliado e ser determinante para a atribuição de classificações mais elevadas.

“Como professora avaliadora foram muito importantes as aulas que observei pois confirmaram o que as reuniões, entrevistas e conversas com os avaliados demonstravam.” [NEM1] “Só observando as aulas é que se pode ajudar o professor avaliado a melhorar a sua atuação. As reuniões parcelares deveriam ajudar a balizar a avaliação por níveis. O professor avaliado tem de ter consciência no que lhe está a falhar ou a correr menos bem ou onde está a ter dificuldade.” [NEM9] “Enquanto professor avaliador, a observação de aulas era pedida pelo avaliado e, determinante para a obtenção das classificações mais altas, por parte do avaliado.” [NEM13]

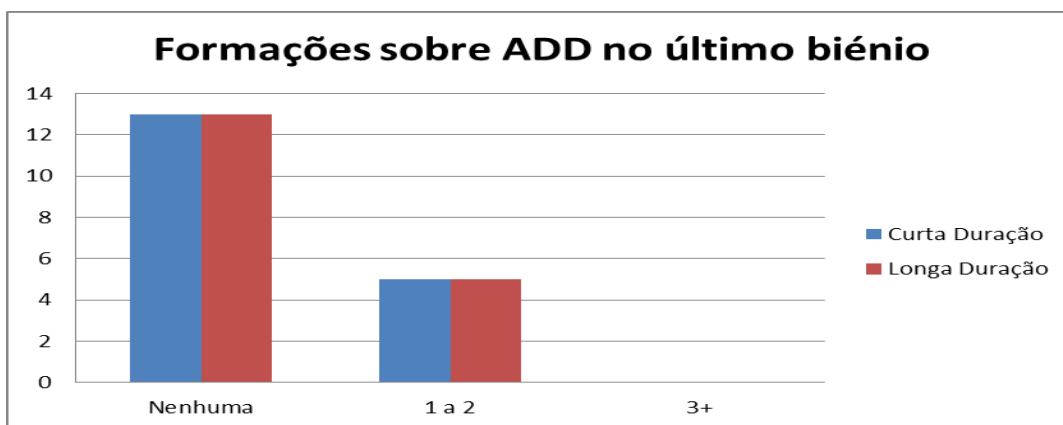
Em suma, relativamente aos dados de opinião, os professores avaliadores respondentes destacam a importância das diferentes dimensões do processo de avaliação nas suas experiências como avaliadores. Consideram “muito importante” a observação de aulas, as reuniões parcelares e a entrevista individual. Consideram “importante” a entrevista individual a par do portefólio/relatório. A heterogeneidade de perceções (os avaliadores consideram qualquer um desses momentos do “nada importante” ao “muito importante”) revelando a falta de formação específica, de reflexão particular e de segurança no próprio desempenho do cargo de avaliador.

Gráfico 14 - Dimensões no Processo de Avaliação nas Experiências como Avaliador (N=18)



Relativamente à *formação contínua realizada pelos avaliadores*, nos dois últimos biénios, relacionada com a avaliação do desempenho docente conclui-se não ter existido formação específica sobre a avaliação do desempenho docente nem para o exercício da função de professor avaliador (treze casos), o que nos permite compreender estados de ansiedade e de insegurança que o desempenho desse cargo possa ter desencadeado, particularmente numa situação inicial. Apenas cinco professores avaliadores dizem ter feito 1 a 2 ações de formação, de curta (1-3 dias) e de longa duração (mais de 3 dias). Entre as modalidades de formação, elegem a Oficina (4), o Curso (3), o Seminário (3) e o Ciclo de Estudos (2), em detrimento do Módulo (1), do Projeto (0) ou da Disciplina do Ensino Superior (0). Logo, salientam a frequência de oficinas (22%), de curso (22%) e de seminário (21%), o que revela a tendência para uma aprendizagem de cariz mais prático.

Gráfico 15 – Formação Contínua realizada pelo avaliador diretamente relacionadas com a avaliação docente(N=18)



Obs. Ações de *curta* duração (1-3 dias) e de *longa* duração (mais de 3 dias)

Gráfico 16 – Modalidades de Formação (N=18)

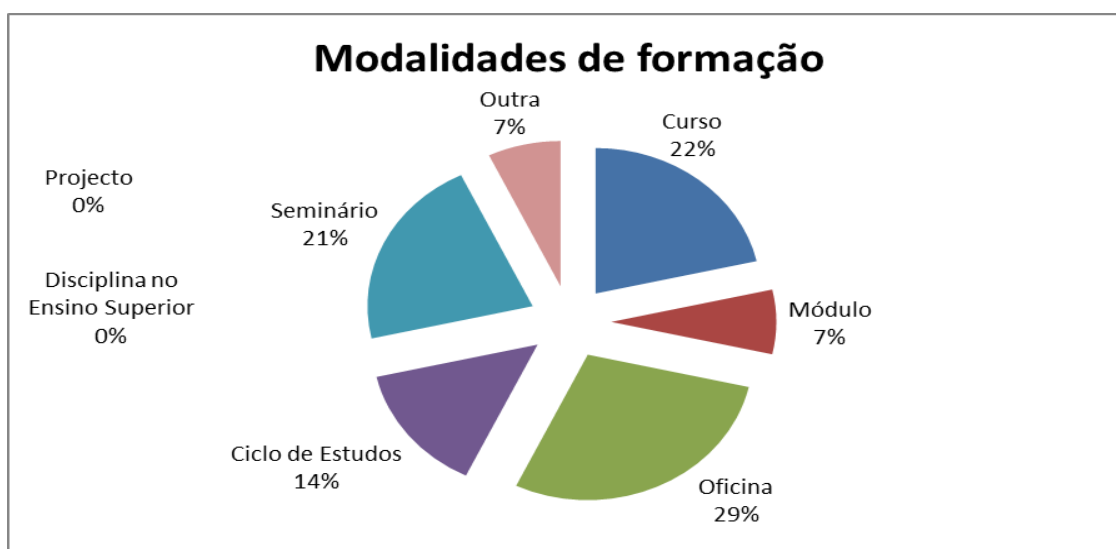
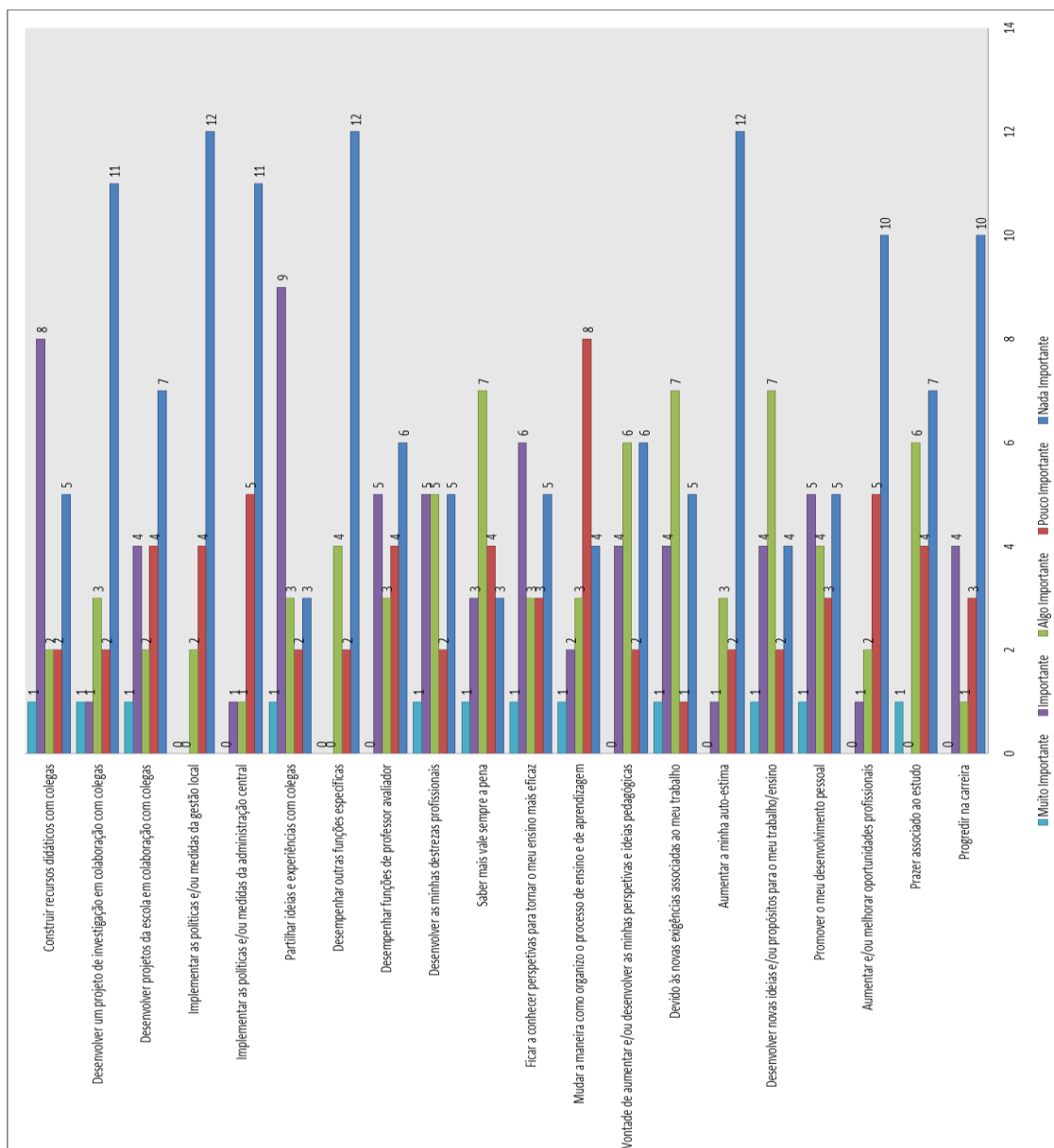


Gráfico 17 - Principais motivações a formação contínua dos avaliadores (N=18)



Entre as principais motivações para fazer formação contínua na área da avaliação do desempenho docente destaca-se a heterogeneidade do que consideram como “Muito Importante”. Cada justificação é opção apenas de um avaliador: Saber mais vale sempre a pena; Promover o meu desenvolvimento pessoal; Desenvolver novas ideias e/ou propósitos para o meu trabalho/ensino; Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho; Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz; Construir recursos didáticos com colegas; Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas; Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas; Partilhar ideias e experiências com colegas; Desenvolver as minhas destrezas profissionais; Mudar a maneira como organizo o processo de ensino e de aprendizagem; Prazer

associado ao estudo.

Por oposição, existe uma forte concentração sobre o que os avaliadores consideram como “Nada Importante”, esclarecido agora por ordem decrescente: Desempenhar outras funções específicas e Implementar as políticas e/ou medidas da gestão local (doze cada); Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas, Aumentar a minha autoestima e Implementar as políticas e/ou medidas da administração central (onze cada) e Progredir na carreira e Aumentar e/ou melhorar oportunidades profissionais (dez cada).

Destacam três motivos, paralelamente “Importantes”: 1º partilhar ideias e experiências com colegas; 2º ficar a conhecer perspetivas para tornar o seu ensino mais eficaz; 3º promover o seu desenvolvimento pessoal. P

or oposição, consideram “nada importante” aplicar políticas e/ou medidas de gestão local; desempenhar outras funções específicas; e aumentar a própria autoestima, através da formação profissional. Ou seja, as crenças dos professores avaliadores sobre os motivos que os conduzem a necessidades formativas relacionam-se com 1. Mais conhecimento; 2. Eficácia do Ensino; 3. Mudança na organização do processo de ensino-aprendizagem; 4. Desenvolvimento de atividades colaborativas com os colegas em: a) projetos da escola, b) projetos de investigação; c) recursos didáticos); 5. Partilha de ideias; 6. Promoção do desenvolvimento pessoal.

Relativamente aos motivos aludidos para se justificarem terem existido experiências formativas, e a partir da grelha de análise, salientam-se dois grandes motivos ou mecanismos: 1) pessoais de autorregulação, nomeadamente de reflexão pessoal e de confronto; e 2) da díade avaliador/avaliado, investida de reflexão e trabalho conjuntos, designadamente na procura de soluções partilhadas para a resolução de problemas.

Relativamente à *experiência de ser avaliado* (vide Anexo 10ª, p. 103; Anexo 10A 1, p. 104), as memórias escritas narrativas desvendaram óticas muito aproximadas entre os avaliadores participantes. São revelados aspetos negativos em três categorias: (1) experiência formal, normal, não ameaçadora e gerida tranquilamente, servindo apenas de comprovativo mais tarde, (2) experiência desmotivante, porque o objeto de avaliação foi o estatuto de coordenador e não o de professor, exigindo elevado empenho que não foi reconhecido e gerou frustração pela fricção entre o valor próprio e a existência de quotas; (3) experiência desconfortável, pela desconfiança e inseguranças que despoletou.

“Normal, isto é, não me criou nenhuma expectativa nem tensão particulares. Na qualidade de coordenadora de departamento, fui avaliada pelo diretor na sequência da sua apreciação do meu trabalho.” [NEM5] “Foi o costume, somos avaliados desde que me lembro. O último relatório até foi mais simples.” [NEM9] “Pareceu-me ser uma mera formalidade.” [NEM17]

“Não me senti em nada ameaçada, não deixando, no entanto, e de novo, de sentir que se tratava de

um processo "ridículo", uma vez que ninguém estava interessado especialmente em assumir estas funções.” [NEM7] “Tranquila, tento cumprir e desempenhar as minhas funções o melhor que sei, empenho-me e trabalho com consciência. Gosto de dar aulas, foi sempre essa a função que mais gosto, enquanto professora.” [NEM12]

“A minha avaliação foi feita pelo diretor, essencialmente no âmbito das minhas funções de coordenação incluindo a avaliação docente, como está legislado, o que foi de certa forma desmotivante, porque antes de mais sou professora e as aprendizagens dos meus alunos continuaram a ser o meu principal objetivo.” [NEM1] “Rejeitei porém, por ser perfeitamente disparatado, ser o professor representante em C.P. do Departamento, e no caso, não possuía o mesmo campo de práticas e formação de área disciplinar. Desconexo o sistema que tal implementou!” [NEM17]

“Tendo investido grande parte da minha energia na preparação das atividades letivas e de envolvimento em projetos para a comunidade, foi com sacrifício pessoal que me empenhei também nas atividades de coordenação e avaliação, sem contar com as de formação pessoal. Em suma, muito trabalho, para pouco reconhecimento.” [NEM1] “Como professor avaliado fiquei bastante frustrado pois devido às quotas nunca tive acesso a uma classificação superior a Bom, devido a ser coordenador de departamento.” [NEM11]

“Desconforto, desconfiança por não haver referências. A nível ético, não houve conversas com os avaliados, nem foram explicitadas as razões dos valores atribuídos, sobretudo os mais baixos.” [NEM8] “Desencadeou um processo de angústia, pois se os objetivos a que nos propusemos não fossem atingidos, não se progride na carreira?” [NEM10]

Entre os aspetos neutros da experiência de ser avaliado, os avaliadores destacam duas categorias: (1) a indiferença, face a uma experiência sem memória nem significado, (2) o desconhecimento, sem valorização e até recusa do processo.

“Como elemento da CCAD e não tendo pedido aulas assistidas, fui avaliada pela diretora da Escola e raramente recordei a minha condição de avaliada.” [NEM2] “Fui avaliado pelo Diretor que é de um outro grupo de docência. Foi uma avaliação, na lógica do desenvolvimento profissional, sem qualquer significado.” [NEM3] “Nada a salientar, pois não teve efeitos práticos.” [NEM13] “Apenas me submeti à avaliação de relatório de autoavaliação. Grande distanciamento face à avaliação de desempenho. Não valorização deste processo, como um verdadeiro processo de aprendizagem (onde se exige partilha e aferição de práticas). Foi-me atribuído a pontuação de Muito Bom, mas face às quotas a classificação ficou em Bom, o que para mim se tornou indiferente.” [NEM14]

Quanto às *experiências para o desenvolvimento profissional do avaliado* (vide Anexo 10B, p. 106; Anexo 10B1, p. 107), os professores avaliadores participantes dizem que as mudanças que se operaram no quotidiano, em consequência de terem sido avaliados, não existiram para a maioria.

“Nenhuma. Nada mudou. Não alterei nada das linhas que tenha traçado ao longo dos anos. Cumprir, planejar, dialogar, manter-me atualizado, pesquisando, e colocar em prática, de forma a proporcionar aos alunos as melhores formas de atingir os seus objetivos.” [NEM12] “Nenhuma mudança. A minha vida profissional não se alterou, continuei a trabalhar e a desempenhar os cargos que me são atribuídos com o mesmo profissionalismo: coordenadora de área disciplinar; coordenadora de secretariado de exames; e responsável por um grupo equipa de voleibol de desporto escolar. Apenas colaborou para o desacreditar desta avaliação.” [NEM14] “Nada significativo. Um professor que cumpra com o seu dever, ou seja, um professor que goste de ser professor, não alterou significativamente a sua forma de atuar.” [NEM16]

Relativamente às *mudanças profissionais do avaliado* (vide Anexo 10D, p. 109; Anexo10D1, p. 110), dão conta que algumas mudanças, que se operaram no quotidiano, em consequência de terem sido avaliados, foram até negativas, devido ao trabalho (diversidade de tarefas, prejuízo na preparação de aulas e descrédito da avaliação do desempenho docente) e nas relações (menos partilha entre pares e mais indisciplina entre alunos). Segundo Dewey (1980), o imediato reconhecimento da relevância (ou não) da experiência é consequente na sua influência (ou não) sobre as restantes experiências. O que significa que mais vale não haver uma formação se ela não for adequada e não existir uma avaliação do desempenho docente se não for bem pensada e aprimorada. Isto significa que uma *performance* de excelência, neste âmbito, implica selecionar o tipo de experiências profícuas e criativas capazes de gerar oportunidades de experiências subsequentes positivas.

“O meu quotidiano profissional passou a ser absorvido pelo cumprimento de diversas tarefas excessivas. [NEM1] “Apenas muitas horas despendidas, na escola e em casa, com prejuízo da preparação das minhas aulas, como professor avaliado.” [NEM2] “Apenas colaborou para o desacreditar desta avaliação.” [NEM1]

“Notei que o ambiente entre os colegas se modificou. A partilha de materiais já não acontece com tanta frequência. E tenho sentido que o trabalho duplica. Os alunos estão mais agitados nas aulas. Alguns professores enviam para o email da turma os resumos da matéria lecionada. Este procedimento implica que os alunos se habituem a não estar com atenção nas aulas.” [NEM10]

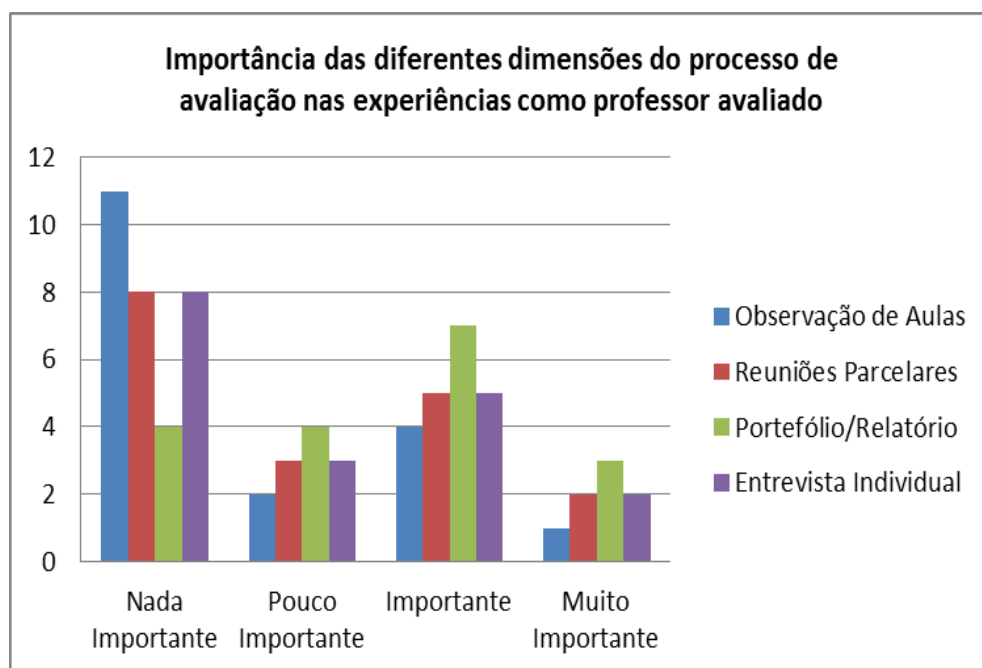
Apenas em dois casos (de dezoito no total), a experiência de avaliado parece ter sido positiva, pela maior consciência de si como profissional, maior visibilidade por parte dos outros no seu local de trabalho e valorização do seu *currículum vitae*.

“O facto de ser avaliada fez-me estar mais consciente da minha função na escola...Talvez tenha dado maior visibilidade às minhas atividades na escola.” [NEM1] “É, foi, mais uma etapa no

currículo vitae que não previ nem escolhi! Aconteceu.” [NEM17]

Relativamente à importância atribuída pelos avaliadores às diferentes dimensões no processo da sua avaliação, ressalta que na avaliação dos avaliadores a observação de aulas não existiu, tendo sido avaliados apenas como avaliadores e não como professores, o que foi sentido com alguma injustiça, já que a função era de avaliador era nova e episódica, sendo a função da docência o seu efetivo trabalho. O mais importante, nesta avaliação, revelou ser, ironicamente, o relatório ou portefólio.

Gráfico 18 – Dimensões do processo de avaliação nas experiências do avaliado (N=18)



Quanto aos *processos de avaliação do avaliado e suas motivações*, poucos professores avaliados narram experiências significativas para o seu desenvolvimento profissional, no papel de avaliados. Cinco não respondem e dez afirmam não as ter tido.

“Como pode haver experiências significativas com uma avaliação deste tipo?” [MEN3] “Nada a reportar.” [MEN11] “Presentemente, não tenho episódios relevantes.” [MEN13] “Não identifico experiências significativas.” [MEN14]

Como experiência significativa negativa, dois avaliadores referem a importância das convicções próprias face à falta de reconhecimento do trabalho do avaliador, objeto de avaliação do professor avaliador enquanto avaliado (MEN1), e uma maior consciência da subjetividade e pouca fiabilidade da avaliação (MEN2).

“Enquanto avaliada não tenho qualquer experiência a relatar. Talvez tenha reforçado a minha convicção que devemos sempre agir segundo as nossas convicções sem esperar o reconhecimento.”

[MEN1]

“Sendo também avaliada, pude manter a consciência da subjetividade e da pouca fiabilidade do processo de avaliação.” [MEN2]

Em síntese, as linhas de força desta fase do trabalho sublinham que: 1) só uma pequena minoria reconhece a experiência de ser professor avaliador como positiva e a existência de mudanças positivas dela decorrentes. Os que perspetivam positivamente a experiência realçam a importância das experiências de colaboração, o potencial da observação de aulas para uma efetiva mudança e reforçam a dimensão emocional e ética das experiências com potencial de aprendizagem (e em sentido contrário, daquelas que não se revelaram de aprendizagem). Reforçam assim as ideias centrais evidenciadas na análise das perspetivas dos diretores, no estudo exploratório inicial. A informação relativa aos mecanismos (motivos) identificados para as experiências consideradas formativas são de carácter pessoal (autorreflexão e confronto consigo próprio e sua forma de agir) e relativos à díade avaliador/avaliado (reflexão e trabalho conjuntos, na busca de soluções para problemas identificados). De relatar ainda a ausência de formação estruturada para o desempenho da função de avaliador.

Decorrente da análise e interpretação dos dados obtidos nas memórias escrita narrativas, e tendo ainda em conta o eco dos resultados das entrevistas com os diretores de escola, foram elaboradas, como se de peças de um jogo se tratasse, um conjunto de vinhetas em cartões coloridos, com o objetivo de promover a reflexão, apoiar a tomada de consciência, conduzir ao reconhecimento e despoletar o debate sobre questões inerentes às aprendizagens experienciadas pelos avaliadores, no modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2011.

3. O ponto de vista de cinco professoras avaliadoras em conjunto

A amostra para o *focus group* apontou para seis professoras avaliadoras com dez características heterogéneas relevantes: pertenciam ao quadro de nomeação definitiva da escola em que trabalham; possuíam tempos diferentes de experiência nesse contexto laboral específico (entre 1-5 anos até 26 anos ou mais, na mesma escola); lecionavam diversas disciplinas: Artes, Ciências, Físico-Química, Português, Matemática e Economia, portanto com olhares diferentes sobre uma mesma realidade; estavam em diferentes fases da carreira (pré-reforma e em funções, com mais de 21 anos de serviço); pertenciam a faixas etárias diferentes mas superiores aos 45 anos de idade; com 1-10 anos de experiência como professores avaliadores; desempenharam diversos cargos (de coordenação de departamento, direção de turma, coordenação de área disciplinar e coordenação de instalações); com diferentes graus de formação académica (da licenciatura a cursos de pós-graduação); tinham

diferentes tempos e quantidade de experiência profissional como avaliadores; e trabalhavam em escolas diferentes.

As memórias escritas narrativas apontaram para questões que se pretendeu aprofundar melhor, nomeadamente relacionadas com a *Formação e Aprendizagens dos Professores Avaliadores*, tendo em conta oito aspetos: (1) a reflexão sobre as ações do avaliador como docente e a sua autoavaliação; (2) consciência das emoções e sentimentos no processo de avaliação; (3) a consciência de que o processo de avaliação é falível, face ao confronto com os métodos adotados e as mudanças realizadas, também consoante a experiência; (4) a observação-atenção aos relacionamentos interpessoais e mais cuidado com os outros; (5) a valorização do rigor dos conhecimentos científicos e da preparação pedagógica das aulas; (6) a valorização da diferenciação das atividades e recursos didático-pedagógicos nas aulas; (7) o recurso a parâmetros orientadores para o trabalho colaborativo no grupo disciplinar; (8) o reforço da componente ético-deontológica na profissão docente.

O *focus group* [FG] revelou ser um verdadeiro espaço de formação e de reflexão, um momento riquíssimo de debate de ideias, de partilha de experiências e um momento angular de autoavaliação para as professoras avaliadoras participantes e para a própria investigadora. Revelou-se uma etapa bastante informativa, que pôs a descoberto não só desempenhos comuns como atuações díspares, bem como a heterogeneidade de experiências vividas ao longo do processo de avaliação do desempenho docente, num pequeno grupo de cinco participantes. O envolvimento das professoras avaliadoras na ação investigativa permitiu-lhes tomar consciência do processo formativo em que a avaliação do desempenho docente dos seus pares se converteu, não só para o avaliado como para si. O facto de discursarem sobre o processo, saberes e incertezas, possibilita um verdadeiro momento formativo, por “obrigar” a comparações estratégicas, instrumentais e normativas, e proporcionou-lhes a uma visão global de tudo, através da reflexão conjunta sobre o que fizeram e por que o fizeram. É o “conhecimento praxeológico”, construído pelos próprios atores sociais, com base nos significados por eles atribuídos aos fenómenos e situações vivenciadas, que esteve sobre a mesa principalmente no *focus group*.

Também a investigadora, observadora privilegiada de todos os elementos do contexto, assumiu uma atitude investigativa sobre as próprias estratégias de investigação e os recursos bibliográficos e tecnológicos, de que pode valer-se para argumentar a sua tese. Numa lógica formativa, a investigadora foi-se construindo como leitora, escritora, questionadora, entrevistadora, mediadora, moderadora, agente de cultura e de reflexão, além de promotora da relevância da própria investigação educacional. Ao questionar o outro, refletiu sobre a sua própria prática docente e foi convidada a “pôr-se na pele” das professoras avaliadoras e das avaliadas. Esta atitude obrigou, inevitavelmente, à reconstrução das suas conceções, crenças, perceções, práticas e óticas educativas, num processo experiencial significativo e transformador do seu trabalho como docente, paralelamente, investido de mais conhecimento pertinente, ao longo da sua investigação.

Da leitura, interpretação e análise dos dados aí recolhidos resultaram três macrotemas:

- I. O trabalho (e o) docente,
- II. O trabalho do avaliador,
- III. A avaliação do desempenho docente.

Relativamente a *o trabalho (e o) docente* (vide Anexo 13 A, p. 153-155) reforçam a ideia da elevada quantidade de trabalho docente, caracterizado como excessivo e exaustivo.

“Se ela quisesse ajudar... nós estaríamos sempre: “Ai agora não posso!”, “Ai agora tenho de ir fazer não sei o quê!” Estamos numa correria... na escola! E a fazer o quê? Zero! Zero, na minha opinião.”

FG5

“E a carga horária, não é? A carga horária que temos hoje... É que eu lembro-me perfeitamente, quando cheguei cá à escola... de.... Passado um ano, “Olha, agora vais assegurar o 12º ano!” E eu fiquei aterrorizada. (sorri) “Ok! Eu asseguro o 12º ano.” E lembro de, por exemplo, o Moura [professor de Português aposentado há muitos anos]... Passei tardes com ele. Ele era professor cá e tinha um horário de oito horas, para aí... E tínhamos turmas à moda muito antiga [menos alunos]... E eu passava tardes com ele e ele... a explicar-me as coisas... “Olha começa assim... com Fernando Pessoa... Deves fazer isto... Não vás por aqui, porque aqui não, e tal... “ Percebes? E com o Latim, exatamente a mesma... Exatamente a mesma coisa. E, portanto, acho que nós... Isso, estamos a perder! Porque estamos mais velhos. Com (arrasta as sílabas) carradas de horas. Com (arrasta as sílabas) carradas de alunos. E acho que muitas vezes temos que “fazer o pino” para passar, mesmo aos elementos mais novos do grupo...” FG4

Salientam-se condições de trabalho inimagináveis; a burocracia no trabalho com mais papéis; e a avaliação dos alunos com avaliações constantes.

“Eu imagino aqueles coitados que têm seis e sete turmas... Nem imagino. (ri) Não imagino. Porque é horrível!... Vê-los às vezes só... duas vezes por semana...” FG2

“E cada vez mais papéis, não é? Os papéis foram a coisa pior no meio disto tudo! É uma coisa...”

FG3

“Todas as semanas praticamente há testes. Com aquela coisa de fazer várias avaliações. Vários elementos de avaliação, etc... Não se faz mais nada...” FG2

“Estamos constantemente a ver qual será a melhor maneira de os avaliarmos. (...) Daí os sobrecarregarmos também de tanto trabalho para que a coisa seja o mais objetiva possível e tenhamos muitos elementos... e façamos aqueles registos o mais possível no fim da aula (risos cúmplices a anuir...) que nos foi instigado também pelo nosso diretor, para fazermos...(...) E justamente tem essa vantagem, de salvaguardar um bocado a avaliação final, que fazemos deles... ah... e termos umas frases bem concretas e sólidas do porquê daquelas avaliações. Não foi por ter dois testes assim ou três testes, mas é porque “Passa-se assim, passou-se assado...” FG2

Atualmente, o docente revela comportamentos profissionais muito diversos, nomeadamente falta

de respeito, falta de consciência profissional e alguma indisponibilidade.

“Ou então, são mais jovens e a coisa é muito normal... muito natural... (...) Sei também de pessoas em que os jovens não são muito respeitadores... A minha experiência é o contrário. Os meus [professores] jovens são... impecáveis. Sabem muito. São profissionais conscientes...” FG3

“(...) as pessoas novas, que entram na escola, não têm a mesma perspetiva que a maioria dos... dos professores tinha há uns anos atrás... (...) Está cá. É de Esposende, mas está cá. Portanto, está disponível... (...) Eu sinto diferença. Não sei se as colegas sentem, mas... Eu sinto.” FG4

O *focus group* permitiu caracterizar o trabalho do avaliador, ou seja, efetivamente como gere e organiza a avaliação, como orienta o ensino das estratégias aos avaliados, como interage com eles, que tipo de atividades desenvolve com eles, como os avalia e controla os seus comportamentos. Permitiu conhecer os seus próprios processos de reflexão, gestão de sentimentos e preocupações. Possibilitou apreender hipóteses, comparações, divergências, heterogeneidades e traços de união entre avaliadores. E, principalmente, revelou a diversidade. E nela, a riqueza.

Relativamente ao *trabalho do avaliador* (vide Anexo 13 A, p. 155-161) destacam-se três questões flagrantes: a falta de formação, as aprendizagens experienciadas e o estatuto de avaliado. Note-se que a importância de uma formação adequada ao desempenho do cargo é reiterada pelos participantes deste estudo, em todas as fases da recolha de dados.

Na categoria Falta de Formação, destacam-se a impreparação profissional, a interrogação sobre o estatuto, a solidão dramática, a confusão entre reuniões e formação e a inversão de papéis.

“Devíamos ter tido uma preparação para avaliar... E não o tivemos. (...) Eu acho é que a pessoa, quando o avaliador vai dizer “Olha ali não... não estive tão bem... se calhar era melhor...”. Eu acho que a pessoa se sente mal e cria... E cria-se algum mau estar entre o avaliado e a avaliadora. E quer dizer... E quem é a avaliadora? Desculpem lá! Que era... Que foi o que eu te disse ainda há bocado (olhando para a moderadora). Então eu não fiz formação nenhuma. Meramente tenho mais um ano, ou dois ou três que o colega, não é? E pronto. E... e fica-se por aí.” FG4

“(...) E quem sou eu, não é, para estar a avaliar o trabalho daquela colega, não é? Eu por acaso sou a coordenadora nesta altura. (eleva a voz) mas é um bocadinho assim. É, por acaso, sou eu nesta altura. Mas podia não ser. Sim. Acho que é bastante constrangedor.” FG1

“E nós? Estávamos sozinhos. Eu, pelo menos, estava sozinha. Completamente sozinha. Pendurada! Ninguém veio ter comigo... e pertenciam a um departamento. Não houve conversas nenhuma no departamento. Cada um “desenrascou-se” da melhor maneira. Não foi? Foi. (...) Aí, e uma pessoa sentir-se sozinha, é um drama!” FG5

“Mas não foi formação nem nada. Fizeram reuniões. Reuniões para formação. Reuniões! Lia-se a legislação, interpretava-se a legislação, criaram-se documentos para os procedimentos, para fazerem todos iguais, com os passos. Passo nº 1, passo nº 2... (Falam todas ao mesmo tempo...) (...) Mas era só feito entre nós. Era só feito entre nós! Éramos dezanove pessoas. E não havia indicação para

que fosse... Como é que eu hei de dizer? Aquilo não era com indicação de créditos, nem nada! Nem creditação, nem nada! Nós discutíamos “O que é que isto quer dizer?” O que isto quer dizer é isto e isto e isto. E havia uma colega do ministério para nos esclarecer. O que é queria dizer e quais eram os passos. (...) E depois apareceram os passos com o documento dos procedimentos. E os procedimentos eram... eram no mesmo documento... (Falamos todas ao mesmo tempo) O documento era igual para o avaliado e para o avaliador...” AC

“A minha experiência, eu acho que é engraçada. Porque... eu acho que os avaliados é que tinham muito cuidado comigo. (risos gerais) Foi diferente. (Risos) Porque eu estava completamente... ah... Não é bem em pânico, mas... Não sabia... “Ah mas não tenhas receio...” “Olha... Olha, comigo nem te preocupes que eu nem vou pedir aulas assistidas.” “Ora assim, ora assado...” FG5

As aprendizagens experienciadas pelas avaliadoras apontam para o cuidado com os outros e a comunicação, o que significa pôr-se na pele do outro, atentar nas relações, ter maior consciência do *stress* e bloqueios na avaliação e mais tato na comunicação.

“Porque vi que havia outra maneira de olhar para os alunos. (...) Porque nós, quando estamos a avaliar, temos que nos por no lugar do outro, não é?... E então percebi que havia diferentes maneiras e... e interessantes.” FG3

“É porque ali, em muito pouco tempo, está ali muita coisa em jogo. Não é? Tens duas... Duas oportunidades de mostrar o quão boa professora tu és. Não é? Está ali uma pessoa, que está ali e tu não conheces de lado nenhum...” FG1

“Eu tinha uma... uma professora estagiária... Ela era fantástica! Quando estava lá eu e a colega, ela era fantástica. Nós achávamos que ela era fantástica. Quando vinha cá a senhora professora de Física da faculdade, ela morria de medo da senhora. (...) E bloqueava completamente! Chegava uma altura em que ela nem conseguia, às vezes nem avançar com a aula. Era preciso, ou eu ou a outra metermos a “bucha” que era para ela... (...) Mas isso [stress nas aulas assistidas] pode-me acontecer a mim também, não é? Embora com não sei quantos anos de palco... não é? Era capaz de acontecer-me a mim, também. (...) Eu estou a dizer ... Se voltasse agora... (...) Graças a Deus não foi preciso até agora. Mas se voltar a ter... Se eu me vir nessa situação, de ser professora avaliada com aulas assistidas, eu não sei muito bem... também. Se isso não vai ter algum stress...” FG1

“Pelo menos a ideia que eu tenho é que, se calhar, o professor estava tão preocupada com os alunos porque estava mais preocupada em cumprir o... o tal plano de aula que aquilo... Aquilo até é um desespero, o plano de aula! Eu quero é aulas assistidas, não é plano de aula. (Risos) Não. É porque uma pessoa presta atenção a uma coisa, ou presta a outra!” FG5

“E também noto que há alunos meus, quando “o holofote” está sobre eles, que há realmente ali uma certa tensão, uma certa pressão. E é como tu dizes. É aqueles que são bons e aqueles que são muito bons e que têm uma expectativa... E depois quando não corre lá muito fantástico... Eu penso que isso é muito verdade.” FG1

“Porque é preciso realmente ter algum tato... (sorri) Não é só... Pronto, não é só a função da avaliação, é depois, quando tens de falar com as pessoas sobre o... o resultado da avaliação.” FG1

“Porque aquilo que eu quis fazer não era de modo nenhum menosprezar a pessoa, mas até chamá-lo à atenção, visto que era uma pessoa mais nova e... E achei que... pronto!... que houve ali coisas que não estavam tão bem assim e eu, um bocado mais velha, se calhar sabendo um bocadinho mais ... orientar. Percebes? Foi nesse sentido. E achei que devia dizer o que é que não correu bem. E acho que não gostou. A pessoa em causa não gostou. Acatou. Não gostou. Pronto! E vim a saber depois do processo todo concluído, pronto, que isso era dito fora da escola. O que me desagradou. Obviamente.” FG4

Sublinha-se a propósito do *stress* entre docentes, a importância da formação de professores com foco na inteligência emocional: com validade preditiva para comportamentos organizacionais, num nível superior ao da inteligência (Cooper & Sawaf, 1997), com influência na habilidade de lidar de forma efetiva e adaptada em situações de pressão ou ambientes constrangedores.

Está provado que pessoas emocionalmente inteligentes são mais bem-sucedidas na resposta a situações de *stress*, porque são mais capazes de avaliar as emoções e regulá-las (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000), que a capacidade de compreender os outros é importante na gestão afetiva (Goleman, 1998), que a gestão de capacidades técnicas e emocionais é indissociável e, uma vez combinadas, fornece informações relevantes para otimizar a execução dos trabalhos organizacionais (Matthews et al., 2002) e que a inteligência emocional pode contribuir para comportamentos organizacionais, especialmente no desempenho profissional e nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

As aprendizagens experienciadas pelas avaliadoras apontam também para a importância do rigor na transmissão de conhecimentos, na preparação de aulas e no processo de avaliação.

“E também o rigor do conhecimento científico, porque se nós estamos a assistir a aulas de outros colegas e pode surgir um pouco de... como surgiu nalgumas vezes, através de certas definições que vinham nos livros e que a pessoa às vezes já nem... já nem olha tanto “com olhos de ver” para elas, porque já tem interiorizadas as suas, e depois às vezes acabava por surgir ali assim uma... uma discussão, sobre a maneira como estava posta aquela definição, sobre... E, portanto, acabei por me preocupar também um pouco mais, com este contacto com os colegas e com o assistir às aulas deles e isso tudo, em haver o mais possível de rigor científico.” FG2

“... quando uma pessoa já está em trinta e seis ou trinta e cinco anos de serviço parece que já está tudo... mais que... já está por dentro de tudo e mais alguma coisa. Já... já não é preciso quase que preparar aulas, já não é preciso praticamente... aquele trabalho que... (...) mais pormenorizado. Estar ali assim a prever o que é que vai fazer na aula. Os pontos que vão ser abordados. O cuidado de consultar, como eu fazia sempre no início, vários livros e ver qual era a melhor maneira de abordar os assuntos. Pronto! Digamos que já é realmente muita experiência em cima. [...] mas, como sempre gostei muito de me atualizar e de aprender novas tecnologias e de me meter com novas tecnologias... A nossa escola também foi bafejada pelo facto de ter bastantes tecnologias... ah... entre quadros interativos, computadores que eu consegui para a sala de Matemática também...

para os alunos poderem também fazer outro tipo de aulas... ah... Portanto, estava sempre também um bocado também preocupada com trazer novos elementos para as aulas.” FG2

“... é um bocadinho assim no vazio... (faz-se silêncio) é que... deu-me umas dores de cabeça quando era coordenadora de departamento... porque... ah... precisamente a questão dos relatores... Como é que a gente sabia se eles avaliavam ou não avaliavam em condições? E ainda por cima, não podiam ter aulas assistidas, o que era... porque a pessoa, quando é coordenadora, parece que tem de saber tudo. Veja numa ficha, tinha que lá por tudo. Até a nível da escola, das atividades, e daquela coisa toda... Eu andava ali, doida, a ver aquelas coisas, se cada um fazia. Se fazia... Quer dizer... Cada vez que havia um teatro, lá ia eu ver o teatro. (Risadas) E depois se havia... Se havia, sei lá, a “Semana não sei do quê”, lá ia eu ver a “Semana não sei do quê” (ri-se). Aquilo ia-me dando dores de cabeça, se não eu chegava lá e não tinha nada para... para... para preencher a ficha. Sabia lá se a pessoa tinha participado, se tinha feito... se não? Pronto.” FG3

As aprendizagens experienciadas pelas avaliadoras apontam para a necessidade de valorizar a diferenciação das atividades do docente e das experiências do avaliador. Quanto às atividades docentes ressalta a importância dos métodos diferentes, dos instrumentos diferentes e das estratégias diferentes.

“E perceber... Olha, aquele método usado realmente não é o melhor. Aquele não se pode usar mesmo, de modo nenhum.” FG4

“Estava sempre à procura de outras maneiras de fazer as coisas. Recorrer aos tais... aos tais... aos tais instrumentos diferentes... Para outras maneiras de trabalhar com os alunos. E... e há tudo e mais alguma coisa... E gostava também de transmitir isso também aos... aos colegas. E tive várias colegas com esse tipo de abertura.” FG2

“(...) ah... sobre as aulas, (...) pronto, de discutir outras estratégias de aulas e assim... que... que acho que tive... pronto. Digamos esse privilégio. (...) Tanto da parte delas como da minha parte, em relação a outras coisas que eu vi, em aulas assistidas, e que eu... (sorri) achei muito interessantes, estar a fazer com os alunos.” FG2

Quanto às experiências do avaliador salientam o trabalho com professores jovens, a diversidade de cursos, de tipos de ensino, outras áreas, diversas disciplinas e a heterogeneidade de alunos.

“Eu estou a falar dos [professores] jovens, não é? Porque eu no meu grupo... (...) E então, eram todos jovens a aparecer... senti-me assim uma pessoa muito importante. Porque foi... Eles pareciam que aprendiam coisas comigo! Portanto, era aquilo que eu estava a dizer... queriam mesmo saber. E aprendiam... E então, havia tardes em que duas jovens [professoras] encantadoras, que iam trabalhar para a escola, aprender lá umas tecnologias, que não sabiam, mas gostavam de aprender. E então, é aquelas coisas que a gente faz por gosto. Mas não vai lá por no relatório.” FG3
“(...) ver cursos profissionais, com poucos alunos, com muitas dificuldades, em que temos de os acompanhar até ao estágio, a apresentarem os trabalhos, a ajudá-los a preparar os trabalhos... (...)”

está a melhorar, porque há muito aquela ideia que os alunos que vão para os profissionais não são... não são tão dotados quanto os outros. E não é verdade. Não é isso que eu quero dizer... Quando eles não gostam de estudar “Ah! Vou para o profissional”. Só que o [curso] profissional também é muito exigente a nível de... das teóricas. E depois tem uma carga horária que... estão lá o dia todo. Pronto! Mas de facto, ter as técnicas... acompanham...” FG3

“Eu tive então a sorte de... ah... ir assistir a aulas de professores de multimédia, que não é a minha área, portanto, eu sou... a minha formação é em arquitetura e ainda sou do tempo em que não se fazia (ri-se) muita coisa em computador... O que sei não é... Não está ao nível dos outros. Portanto, aprendi. Mas também aprendi outras coisas. É porque nós lá temos cursos profissionais. Não sei se aqui também há...? E são um universo muito diferente... E gostei muito de ver os tais técnicos especializados... ah... sem a formação pedagógica, mas com muita sensibilidade para ensinar jovens que... com a abordagem certa, que é para o mercado de trabalho e sabendo falar com eles. (...) esses técnicos têm-na... mais a científica, digamos. E a pedagógica é mais intuitiva, mas funciona porque são [professores] mais jovens. E são jovens e muitos têm quase a experiência do irmão ou do... ou das pessoas... ou dos amigos e... E acho que... do que eu tive oportunidade de ver correu bem, precisamente porque eu tinha também a informação que eram turmas complicadas. Que é... costumam ser, não é? De alunos pouco motivados... motivados, às vezes, para a área estão, mas para outras coisas... e, portanto aí... ah... Essa... Essa perspetiva: Como é que eles conseguiam... um bocadinho... ah... sem terem... a formação... ah... fazerem as coisas bem feitas.” FG3

“Essa variedade, no meu departamento, de ter de avaliar uma pessoa do ensino especial. Então, agora reparem: eu! (ri-se) E então, qual foi a solução encontrada? Foi ir assistir a uma ou duas sessões... com o aluno... o que causava alguns pruridos, não é? Já que era uma situação particular... alunos com necessidades educativas especiais... Mas a solução encontrada foi, um aluno, que eu até por acaso conhecia, e fiquei muito impressionada, sempre bem impressionada, (sorri) com o trabalho que é feito com esses alunos. Porque a professora acompanhava-o até... à sua vida particular. Às vezes, há necessidades de se chegar aí ...ah... aos hábitos em casa, de se deitar a horas, de não ir para o computador, de se alimentar em condições... porque há alunos que têm estes problemas! Portanto, isto é só, mais uma vez para dizer que eu aprendi imenso e que a partir de tudo isto que eu consegui viver e vivenciar... isso alterou... Agora, se isso é naquele ponto ou se é naquele... É tudo junto!... É mais uma experiência. Só que é mais rica. Porque há mais contactos com pessoas muito diferentes, com funções muito diferentes... E, se calhar, a minha... a minha atitude... foi sempre...” FG3

“Até tive que avaliar... lá está! os relatores de Educação Física. E o que é que eu sabia deles? Se eles tinham observado aqueles que tinham avaliado! E aí, pronto, lá está. E foi bem ou foi mal? E depois agora entra aquela subjetividade muito... que não devia existir numa avaliação destas... quer dizer, porque é muito importante para a pessoa... ah...(...) Como é que eu sei se aquele indivíduo avaliou muito bem o outro a seguir? Ele vai-me dizer que fez maravilhas... Agora, eu até o conheço e sei que ele ainda vai à escola os dias todos!... ah... e que...pronto! E aí entra a subjetividade! O que não é nada bom! Portanto, lá está... Eu tenho que tomar por bom o que ele me diz... não é?

Posso é não dizer que ele é excelente, como ele gostaria... (ri-se) mas, pelo menos, vá lá, entre o Bom e... enfim... Mas eu acho que aprendi muito com esta experiência nos cursos profissionais porque são muito exigentes... os cursos, os alunos... e os professores... têm de fazer ali “uma ginástica” muito grande para conseguir... chegar a eles. Pelo menos, o nível que a gente lá tem...” FG3

“... mas lá na escola temos um leque de alunos muito variado... Como não somos seletivos dos “backgrounds” (ri-se)... Portanto, temos pessoas muito... de origens muito diversas e... muito complicadas até. E então, estamos constantemente a tentar... ah... conseguir chegar a eles, não é? E então essa parte... ah... foi a que me foi mais útil.” FG3

As aprendizagens experienciadas pelas avaliadoras apontam para processos evolutivos face a quatro indicadores. Primeiro, evoluíram em termos de reflexão e autoavaliação.

“Sim. Eu acho que é... é. Eu acho que sim. Eu acho que é mais da experiência... E... e continuo a ver que... no final, faço essa auto... “O que é que não consegui que todos conseguissem chegar ao fim?” (...) mas então, a autoavaliação serve então para dizer... Bem, desta vez funcionou porque eles tinham ali...” FG3

“Não é uma coisa muito... muito formalizada, não é? Eu não acabo a minha aula e não fico ali a pensar e a escrever “Olha, não sei quê, isto assim, isto assado...” como é com um professor que eu estivesse a avaliar ou com um estagiário... ou coisa assim. Mas faço. (...) E mudo!” FG1

“Eu acho que é mais a questão da sistematização... É. (...) E... Agora, a avaliação, como somos obrigados a formalizá-la... Se calhar a autoavaliação depois já tem mais esse peso de... de... se calhar, se eu puser... no papel isto... Isto... por exemplo... ah...” FG3

“Sim. Eu acho que é... é. Eu acho que sim. Eu acho que é mais da experiência... E... e continuo a ver que... no final, faço essa auto... “O que é que não consegui que todos conseguissem chegar ao fim?” (...) mas então, a autoavaliação serve então para dizer... Bem, desta vez funcionou porque eles tinham ali...” FG1

“Tenho turmas difíceis e, para os obrigar a trabalhar, tento arranjar tarefas muito objetivas e concretas, para cada aula. E... e obrigá-los a perceber que eles têm que realizar naquele tempo. E não podem estar a fazer qualquer outra coisa... ou nada. E, no final... mas é preciso ter tempo... no final, pego naquilo tudo e faço um registo.... ah... não custa tanto. Depois, com a prática (ri-se), a pessoa... consegue fazer. Só para que, no fim, não fique só uma impressão, uma coisa “Eh pá, portam-se muito mal!” “Mas quem é?” “É aquele. É o outro. É não sei quê.” E isso, tenho feito este ano... ah... (...) Não sei se vem daí [da experiência da avaliação] ou se vem de outro sítio qualquer... ah... É a necessidade de ter alguma coisa palpável para depois dizer porque é que esta turma é tão horrível... (...) Porque é que os resultados são maus... ah... Era mais para...(...) Exatamente. Ao avaliar, dizer “Ah! Porque é que isto não resultou?” Se calhar fui muito rápido.” “Se calhar não... não estava muito... suficientemente explícito, o que é que se pretendia...” Então, para a outra aula já preparo...” FG3

Segundo, houve evolução na adoção de novos hábitos, nomeadamente ao pedir mais ajudas e ao aplicar o que se aprendeu.

“Eu penso que para todos os efeitos... ah... O grupo aproximou-se mais e começou a pedir mais ajudas... ah... e houve uma maior facilidade de disponibilização para... Portanto, nós, em Ciências, temos muito... os trabalhos práticos. Depois há uns que são de Geologia e... e... que não dominam Biologia. E depois há os de Biologia que não dominam a Geologia... ah... abriu-nos... nesse sentido. Pois. Abriu-nos, nesse sentido de... Se calhar, perdeu-se um bocadinho o pudor e... passou-se a pedir ajuda... Que, no fundo... que era uma coisa que era básica, não é?... ah...” FG5

“Passei a dar mais valor e a perceber a minha pequenez... sobre as novas tecnologias. E senti que ia precisar de fazer muita coisa de... com as novas tecnologias... Isso sim. Percebes? Pronto, já fiz uma vez ou duas a mesma coisa.” FG4

Também se regista a consciente manutenção de hábitos antigos, a adaptação aos alunos, a experimentação metodológica, o trabalho colaborativo e a dificuldade de adotar novos hábitos.

“Aliás... Eu acho engraçado quando nós temos várias turmas do mesmo nível. Não é? Chegas e fazes de uma maneira... pronto. E depois digo “Não. Aquela parte ali não correu nada bem... vou fazer de outra maneira...” (...) Logo na turma a seguir. Sim. Pronto! E mesmo dando o mesmo programa há... há cinco anos. (...) E tendo feito uma preparação prévia, em casa, mais “em cima do joelho” ou menos “em cima do joelho”, sobre o que ias fazer... Mas... Mas, mesmo assim... e tanto... Não foi esta experiência, enquanto professora avaliadora. Já veio de trás.” FG1

“Quando a gente dá aula, até no mesmo dia, à mesma turma, se é por turnos... Se a coisa corre bem...” FG5

“Experimentamos... Eu acho que continuamos a experimentar. Passados estes anos todos, eu acho que nós continuamos a experimentar...” FG1

“Eu comecei por dizer que tive a vantagem de ainda ser do tempo em que consegui a redução [horária letiva] máxima, com bastante antecedência e, portanto, pude usufruir dela em prole, um bocado também, dessa relação com os colegas... E como coordenadora do departamento e do grupo deixava-me digamos essas horas... embora com muita ocupação de reuniões, mas também me libertava um pouco das outras tarefas obrigatórias, que eram necessárias na escola, para poder estar com os colegas, lá nos nossos gabinetinhos (sorri), nas nossas salinhas... e podermos colaborar a nível de trabalhos, em conjunto, de... (...) sobre fichas que íamos fazer em conjunto... sobre testes que íamos fazer em conjunto. Colaborávamos muito também nesse aspeto... E considero que o facto de ter esse tempo disponível proporcionou, realmente, estas... Esta convivência, com os colegas, que também tinham bastante abertura e que achavam bastante proveitoso, nós podermos trocar impressões... (...) E... acho que tinha um conjunto de pessoas muito boas à minha volta... ah... muito abertas e não havia esse tipo de preconceitos de estarmos a assistir a aulas... ou de estarmos a corrigir, a dar sugestões porque... eram bem-vindas.” FG2

“Eu dito o sumário no fim das aulas. Porque meti na minha cabeça, isto é já de [há] muitos anos, se

calhar, e agora já não sei, que é: “o sumário é o resultado daquilo que se fez”. Portanto, eu não vou... ah... por no sumário uma coisa que não fiz. Não. Acalmava a turma toda, que harmonizava... punha as pessoas todas prontas para trabalhar. Mas e eu que não sou capaz... Ah pois, tomei consciência, tomei. Tanto é que estou a trazer isto... para aqui. (...) nós entramos no, no... “Abre o livro, tira não sei quê...”... Nunca mais! Ditei hoje o sumário. Ditei. Nada de escrito, ãh? Repara. E, hoje, exceccionalmente, ditei o sumário. Porquê? “Preparação para a ficha de avaliação”. Porque qualquer que fosse o... o trabalho que fizesse, incidia sempre no mesmo... FG5 “Nunca vires as costas aos alunos. É sempre de frente.” É mania, também. E eu penso que já... por um lado é bom, mas por outro lado é mau, porque eu dou sempre a aula a olhar para os alunos e a falar com os alunos. Portanto, eles pelo menos fazem a leitura labial e isto é... daqueles que tiveram deficiência auditiva. Como dei [aulas] muitos anos sempre de frente, não sou capaz de dar aulas de costas. Portanto, nunca viro as costas para apontar não sei o quê. A projetar, estamos sempre de frente aos [para os] alunos. Portanto, se calhar é esta minha ideia de não ... de não me por de costas...” FG5

Terceiro, desenvolveram-se estratégias face aos constrangimentos como a abertura ao diálogo, a partilha de experiências, as aulas partilhadas e outras estratégias. Importa salientar a importância do diálogo crítico e libertador que, nos processos educativos, emerge como conceito base do “processo de conscientização”, ou seja, um processo de formação sustentado pelo ato de diálogo permanente, que permite pronunciar o mundo, mediatizado por ele, entendendo-o, decodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele, para transformá-lo (Freire, 1974; 2001; 2002).

“E dali a dois dias, ambas falámos. Ela disse da posição dela. Eu disse da minha posição. Porque... Não sei se sou expressiva, se não sou... “Olha, tu arregalavas os olhos...” Eu, às vezes, arregalo porque acho graça, e a pessoa achava que, portanto, que era porque estava errada... “(risos) FG5 “Havia um grupo, assim de gente mais velha, como... eu. E havia vários mais novos, mas que... com abertura. E que até gostavam imenso que nós falássemos da... da nossa experiência... que trocássemos impressões com eles...” FG2

“Aprende-se. Aprende-se... aprende-se e...e... mesmo na discussão com... com as pessoas, no perceber porquê... “Porquê assim? Porquê?” “Por que é que fizeste assim?” “Porque é que isto... porque é que aquilo...” FG1

“Eu tinha uma outra colega com quem... com quem me dava lindamente e que adorava que eu fosse para a aula com ela... ah.... Pronto. Dar aulas com os alunos a nível... não era dar aulas expositivas, nenhuma... Mas colaborar com ela, na aula, com os alunos. Os alunos adoravam aquelas aulas em que estávamos as duas também. E falavam depois também lindamente comigo fora da aula... E tínhamos entre nós...” FG2

“E aquilo que nós conversamos, até em grupo... é que, dos mais velhos nenhum se importaria de ter aulas assistidas, se fosse “Olha, não te importas de vir assistir à minha aula só para ver como é que as coisas...” Porque, isso até eu gostaria... E... fazia-nos tão bem, a nós. (...) E... e... ah... Porque no fundo é uma transferência de informação. (...) E não conseguimos isto porque os

horários não... não permitem. Ponto.” FG5

“Também tenho essa impressão. Eu durante anos, eu e a Catarina Guerreiro [professora de Português já reformada] comentávamos isto. “Eh pá, vem à minha aula!” FG4

“Eu só passei a ter aulas assistidas, no dia em que me propuseram fazer orientação de estágio e aí, sim. Eu passei a ter aulas assistidas pelos meus estagiários... (...) Pelos meus estagiários... ah... e depois até por outros que me vieram da faculdade, mais tarde. E foi aí que eu pude entrar no círculo. Nunca tinha tido. Se não tivesse feito esse percurso... (...) [Se não] Eu chegava a vinte e cinco anos de ensino e nem uma única aula assistida na vida. Nunca... Mas era... Mas era muito formativo. Porque mesmo ao... Porque são várias cabeças ali a pensar, não é? (...) E diziam “Olha, isto resultou melhor. Aquilo resultou pior.” (...) isto sim. Isto é a perspetiva formativa. E foi muito... Para mim, foi muito importante.” FG1

“Exceto o caso de uma colega que... tinha de se fazer duas aulas assistidas... ah... e, após a primeira aula, não conseguia encontrá-la nunca. E a segunda aula foi na véspera de... do ano letivo terminar. Foi assim uma coisa complicada... Conclusão, arranji uma estratégia para me encontrar com ela. O que é que fiz? Dei-lhe uma nota mais baixa. Claro que veio logo reclamar. (Risada geral) já houve... suficiente... Teve dezoito. (...) olha, a minha ideia era falar contigo e a estratégia que arranji foi esta. Portanto, eu é para te dizer que isto está bem... Apesar de tu teres lido [a avaliação escrita], uma coisa é leres e outra coisa é a informação que... Portanto, eu não fiz aquilo com a intenção de te... é para te ajudar a melhorar, é para te ajudar a desconstrair.” FG5

Esta última situação vivenciada pela avaliadora apela para a tese de Sacristán (1991), quando advogava a capacidade de o docente inferir “esquemas estratégicos” de “ideias gerais” e, por sua vez, escolher, associar e inventar “esquemas práticos” particulares, para desenvolver um “esquema estratégico”.

Quarto, evoluíram ao aprender, vendo fazer: observando metodicamente, por comparação, por oposição e pela positiva.

“Bem, eu acho que (carrega nas palavras) com certeza que sim... que se aprende com os outros... vendo fazerem.” FG1

“De um lado, tomei notas das coisas que não correram tão bem, do outro lado, tomei nota de alternativas. Ou se tivesse corrido bem “Olhe, isto é uma coisa que tu debes manter, porque organiza-te a aula, acalma os meninos”... Sei lá... aquelas coisas...” FG5

“Acho que sim. Acho que sim. Eh pá, eu acho que todos nós temos que tirar elações daquilo que vamos vendo, observando... E vamos... posso não aplicar ou inconscientemente não aplicar, mas acho que sim. Percebes? Deu-me... essa perspetiva, deu-me. Sem dúvida. Sim. Claro que sim. Eu acho que tive... tive a... a sorte de ter que assistir a dois... a duas colegas. A duas colegas, digamos assim! E ver a diferença de uma e de outra. Portanto acho que pude ver bem o rigor científico. (...) agora, sem dúvida que para mim foi uma riqueza muito grande ter tido a oportunidade de ver duas pessoas, uma bem melhor que a outra... e pronto! E ver-se a leveza com que ela deu a aula e a outra não.” FG4

“Por exemplo, não se atender a uma coisa que eu acho importante, atender à faixa etária do aluno e,

portanto, não bombardear o aluno com matéria, matéria, matéria... Os pequeninos, por exemplo... ah... Pronto. E isso realmente, a mim, enriqueceu-me. Percebes?” FG4

“Eu tive então a sorte de... ah... ir assistir a aulas de professores de multimédia, que não é a minha área, portanto, eu sou... a minha formação é em arquitetura e ainda sou do tempo em que não se fazia (ri-se) muita coisa em computador... O que sei não é... Não está ao nível dos outros. Portanto, aprendi. Mas também aprendi outras coisas. É porque nós lá temos cursos profissionais. Não sei se aqui também há...? E são um universo muito diferente... E gostei muito de ver os tais técnicos especializados... ah... sem a formação pedagógica, mas com muita sensibilidade para ensinar jovens que... com a abordagem certa, que é para o mercado de trabalho e sabendo falar com eles. “(...) esses técnicos têm-na... mais a científica, digamos. E a pedagógica é mais intuitiva, mas funciona porque são [professores] mais jovens. E são jovens e muitos têm quase a experiência do irmão ou do... ou das pessoas... ou dos amigos e... E acho que... do que eu tive oportunidade de ver correu bem, precisamente porque eu tinha também a informação que eram turmas complicadas. Que é... costumam ser, não é? De alunos pouco motivados... motivados, às vezes, para a área estão, mas para outras coisas... E, portanto aí... ah... Essa... Essa perspetiva: Como é que eles conseguiam... um bocadinho... ah... sem terem... a formação... ah... fazerem as coisas bem feitas. É muito interessante e... Eu pessoalmente... aí, vou aqui... vou aqui mais para a questão de ser muito importante em termos de formação pessoal e aprendi muito com esta formação... com esta avaliação...” FG3

“Ao mesmo tempo, não sei se as novas tecnologias... é muito giro para uma aula assistida. Os meninos ficam muito contentes... ah... Mas... quer dizer, eu só assisti a duas aulas. E o resto? Não sei. (...) percebes? Pronto. Mas fiquei encantada. Fiquei encantada...” FG4

Ser avaliadora implicou uma nova visão sobre os outros, sobre a acumulação de cargos e sobre o futuro modelo de avaliação 2012.

“Há uns tempos, havia uma colega de grupo que nunca cumprimentava. E depois houve uma que me chamou a atenção (baixa o tom de voz) “Tu já viste que fulana tal já te cumprimenta?” E eu... (Risada geral) (...) Então, mas porquê? “Porque tu és coordenadora...” Ah!... Eu nem tinha dado conta. Deixou de ser coordenadora. Deixou de cumprimentar... (...) É bom... é bom termos estas exceções para... para confirmar... [a regra]” FG5

“Não. É verdade. O facto de nós termos de avaliar as pessoas... Eu acho que muda não só a maneira como as pessoas nos olham” (comentários paralelos) FG1 “e a maneira como nos tratam...” FG5 “E a maneira como nós pensamos essas coisas engraçadas...” FG1 “A nossa cabeça não ia arranjar essas coisas se a gente não sentisse alteração na... na... Não é só. Agora, não é toda a gente.” FG5 “Houve uma vez uma colega que me deu uma coisa e eu assim... “Hum, estás-me a subornar...” (ri-se) Eu até... (Risada geral)” FG3 “Porque isso tem muitas... tem muitas implicações. Tem muitas implicações, tem! Uma pessoa tem todos os papéis, portanto, isso já não...” FG1

“Olha, eu valorizei imenso a experiência que tive como coordenadora (...) Eu, que não gostava

nada de falar em público, e quando estava nas reuniões de grupo era daquelas que nunca abria a boca, não dizia nada... Passei para o cargo de coordenadora, desde 2005 até o ano passado... [2012/2013] (...) Comecei a ter que falar, a ter à vontade, a ter uma relação ótima... (interrompe o discurso pela atenção dada ao lanche...) Sempre fui uma pessoa calada. Não gostava..." FG 2

"São cargos em que nunca tudo está feito. É como a lida da casa. Ainda no outro dia a IA [refere colega da sua escola] disse em relação à Direção de Turma, "Isto parece a lida da casa. Nunca está feito!" FG3 "Isto é em relação à Direção de Turma. Mas agora é em relação à escola toda." FG1 "E as dores de cabeça?" FG3

"Com a minha também aconteceu assim. Não. Não é nada formativo. Em relação ao avaliador externo. Chegou à aula da nossa colega aqui. No fim disse-lhe "Foi muito agradável. Muito obrigada." E foi-se embora. Veio uma segunda vez... (...) na segunda vez, noutro momento, disse-lhe "Então adeus." Pronto. E depois... Ela não lhe deu pista nenhuma. Não lhe disse... (...) mas não disse rigorosamente nada à colega. (Falam simultaneamente, reclamam, mostram-se contrariadas e até surpreendidas) depois no final do ano, veio foi falar comigo sobre as aulas que tinha observado. Aliás, ela não falou das aulas que tinha observado. Ela disse-me "Olha, MM estou a pensar dar esta nota à colega. Que é que tu achas?" E eu disse "Olha, eu acho bem, porque não está muito diferente daquilo que eu daria, tendo em atenção o relatório e o que eu conheço da colega... pronto!" Porque... ah... no fundo, o que ela queria saber era se aquilo tinham sido duas aulas muito extra daquilo que a colega fazia no total... ou se não seria. (...) (ri-se) Se eram muito diferentes do que a colega fazia ou se não seriam... Olha, para já não estou nas aulas da colega. Não sei. Mas acho que não. (...) Eu só conheci a senhora na última reunião. E a única coisa que ela me disse..." FG1

"Então isso não serve para nada! (...) O que se pretende é que seja formativo... Mas então, se ninguém diz nada...(...) Mas essas senhoras que vão para avaliadoras externas fazem parte de uma bolsa e devem ter tido uma certa formação, não é? (...) Nesta avaliação, deveriam ter tido uma orientação do que é que tinham para fazer, não é?" FG2

Quanto ao estatuto do avaliado, a avaliação careceu de justiça. Houve humilhações, casos de avaliação parcial, como a dos avaliadores, e de pouca valorização dos parâmetros.

"(...) eu sentir que aquele colega... "Eu tenho ao menos que ter Bom!" (ri-se) Porque... Está a ver? É ao contrário... Porque... por circunstâncias várias... Ele não tinha... ah... não tinha demonstrado ser melhor que aquilo. Mas pronto. Depois também... ah... os critérios... ah... não é muito... A pessoa não foge muito aos princípios para conseguir que a pessoa chegue ao "Bom", não é? É muito... quer dizer, é muito mau para ter "Regular"! (...) Eu também acho que ele iria... Nem que fosse num campo, numa das áreas, que tinha "Bom", para que isso não acontecesse. (...) Depois teve essa... essa... é quase uma humilhação..." FG3

"Eu gostava de fazer um comentário em relação a isso... que é... à forma como os avaliadores são avaliados... É muito chato!... Eu vou dizer. Porque, contrariamente ao teu caso (olha para FG2), que tinhas já bastante redução... Eu, a minha redução não era grande coisa e eu passava muitas horas na

escola, para além das horas letivas, por causa desta história das avaliações. E nós só somos avaliados, quando somos avaliadores, como avaliadores. E que foi o nosso problema. (...) E digo problema, porque foi crítica feita aos... não estou a cometer uma inconfidência... é uma coisa! Os coordenadores foram avaliados pela coordenação e pela avaliação, como avaliadores. E... eu acho muito injusto, que... isto é o que está na lei! (...) E foi muito aborrecido para algumas pessoas, que depois também não puderam ter avaliação de “Excelente”... Eram excelentes relatores, não podiam era ter excelente. (rindo) Não era, assim uma coisa? E nós... (...) os relatores, é o tal... é um problema. Não somos avaliados pela parte pedagógica! (...) então, eu tenho dezoito horas de aulas. Tenho o resto do tempo para... que vou tirar à minha vida privada, para fazer a avaliação e fazer estas coisas todas... E depois aquela parte, que é o principal da minha vida, que é dar aulas e é ensinar e é o que eu gosto de fazer... (...) O outro foi por inerência do cargo, que eu nem queria... pronto! E que vá lá, posso-me esforçar mais ou menos por fazer bem, aquilo é que conta para a minha avaliação. (...) achei altamente injusto. Até por tudo... Isto vem em síntese de tudo o que dissemos. Porque... Não é que nenhum de nós não tenhamos aprendido e não nos tenhamos enriquecido com esta experiência... foi o que eu achei...” FG3

“Há pouco, eu disse que o facto de eu ter sido professora avaliadora não me fez mexer na autoavaliação que eu faço de mim, como professora. Mas ser professora avaliada, fez! (...) fiquei agora a pensar nisso... (ri-se) porque é assim, a gente chega ao final, tenho que preencher aquele relatório que tem vários campos. É bom que eu tenha alguma coisa para escrever naqueles vários campos... que seja verdade, não é verdade? Mas pronto. E isso, efetivamente, fez-me mudar em algumas coisas. Às vezes, eu começo o ano a pensar: eu vou ter que fazer qualquer coisa em relação a isto, o que às vezes não é nada... é o mostrar para fora. (...) Não vai melhorar grandemente a minha... enfim, não vai melhorar grandemente o que os meus alunos vão aprender. Mas... cabe lá naquele campo (...) Aí, fez-me mudar. Só aí... (ri-se) (...) E se eu sou avaliada de acordo com aqueles parâmetros... Não sou avaliada de acordo com outros... Que é outra coisa que eu também acho engraçada que é eles mudarem... frequentemente a ficha... não é? Os campos que nós temos que houve uma altura em que, durante muito tempo, era a mesma coisa... Era aquele relatório que nós fazíamos... [Relatório] Crítico. Não era assim que se chamava? (...) esse, durante muito tempo, era a mesma coisa. Portanto, a gente já sabia mais ou menos o que é que... (...) Agora não. Eles mudam-nos a ficha e portanto... Mas... mas chamou-me a atenção para coisas que... eu, se calhar, não valorizava... (...) Tanto... E que passei a valorizar, porque tenho que por qualquer coisa naquele campo, ali.” FG1

Quanto à *avaliação do desempenho docente* não deve ser sigilosa e deve ter um carácter essencialmente formativo (*vide* Anexo13 A, p. 161- 164).

“A única coisa: Eu recuso-me a fazer sigilo disto. (...) de maneira que abri logo a goela (risos gerais) logo na primeira... na primeira reunião. Não foi durante a aula! Mas logo a seguir, deixei a... disse “Olhe, até correu bem, para aquilo que tu estavas a...” e disse “Daqui a dois dias, a gente fala.” (...) Mas, de toda a maneira, o não ter sido sigiloso, eu acho que foi fantástico!” FG5

“E se a avaliação fosse vista no sentido de... “Olha, tu, eu acho que não foste tão bem e acho que deverias mudar, é a minha opinião”. Visto desta perspetiva, eu acho que seria... muito mais rentável.” FG4

“Eu parti eu do princípio... Não quis saber do ministério... Que aquelas aulas assistidas eram (acentua espaçando as sílabas) FOR-MA-TI-VAS. Ponto. Eu ia lá, não para julgar ninguém, mas para dar umas dicas... “Olhe, fazendo isto, talvez consigas melhor...” ou “Evitando isto, talvez consigas melhor...” E foi isso que eu fiz. (...) portanto, para mim, foi formativo! E depois tudo o resto correu relativamente bem, porque eu parti logo da base de que aquilo seria... era para ser formativo. E se era para ser formativo... A mim tanto me faz que tu queiras isto ou queiras aquilo. O que interessa é que tu entendas que de facto “Se tu queres que as coisas melhorem debes centrar-te mais nisto, mais naquilo...” Agora, podem-me dizer “Mas isto não tem nada a ver com a avaliação dos outros. [...] esse é o trabalho que se começou e não se terminou. Que é (espaçando as sílabas) uma pena imensa! Porque, no fundo nós... ah... Nós, quer dizer, os mais velhos podiam transmitir... quer dizer, a minha ideia sobre a aprendizagem é que escusamos todos começar por “partir a pedra” e levar o tempo todo “a partir a pedra”, quando já temos a pedra toda organizada... (...) Em vez de dizer “Olha, tu vais partir a pedra...” [Podíamos dizer] “Olha, começa por ali, que é muito mais rápido, é muito mais fácil...” Eu acho que isso é que devia ser. Porque nós... Eu acho que nós estamos a sair do ensino e o ensino vai perder muito à conta disso... Os mais velhos saem e viram as costas à escola. Quando podia-se ter feito uma passagem de testemunho...” FG5

“Mas eu acho que isso... Mas pronto, eu acho que isso seria muito mais frutuoso sempre numa perspetiva formativa.” FG4

E centrada no desempenho do professor, em particular, na condução pedagógica da aula.

“Portanto, obviamente, houve atropelos na... a nível científico. Mas naquela ânsia, achei que era muito mais preocupante ela não estar atenta aos miúdos, lá o rigor científico logo se vê... (risos gerais destacando-se a gargalhada da FG4) Eu acho! (muito séria) Acho que era mais importante... “Passou-me um bocadinho ao lado [o rigor científico e a preparação pedagógica]. Ela nunca tinha tido uma aula observada. De maneira que... Era ela... Ela bastava tocar, havia de explodir. Da maneira como estava... ela nem deu conta que um menino chegou atrasado, que os meninos estavam com o telemóvel, ninguém ligava a nada porque ela... trarararararararar [imita um falatório consecutivo]. (...) esta pessoa estava completamente, num stress desgraçado, porque eu ia avaliá-la! Ponto. E ela não quis saber dos alunos. Ela só quis saber de mim! (Risos gerais) Ora... E... E ela não me estava a dar aula a mim!...” FG5

“Até pessoas que eu tenho em muito boa consideração também não as acho assim extraordinárias... Ou seja, “Muito Bom”. Ou seja, conheço muita gente muito boa. Mas agora “Excelente” é uma exceção. Pronto, sou sincera! Eu acho que sou uma pessoa que se esforça por fazer as coisas bem-feitas... Mas não... E conheço muitas pessoas assim, mas... pronto! É um parêntesis, sobre sermos ou não sermos assim, mas em termos do “Excelente”. O “Excelente” deve ser a exceção, para mim!... Agora, “Muito Bons”. Acho que sim, que temos muito bons professores. (...) sou sincera.

Conheci um rapaz... excelente! (...) A nível pedagógico., a nível científico, ele produziu um material de grande qualidade, era uma disciplina nova... Eu aprendi imenso. E... no relacionamento também com os alunos... (...) foi um caso, vá lá. Lá está. Que se revelou, assim.”
FG3

A avaliação do desempenho docente beneficiou a escola, o trabalho e as atitudes, promovendo maior envolvimento, empenho, atitudes naturais, formativas e de união. Evoca-se, neste contexto, Kelly (cit. por Botella & Feixas, 1998) que defendeu a tese de que o ser humano prevê constantemente e constrói acontecimentos, tornando possível a renovação ou a sua reconstrução, com base em novas hipóteses. Essas novas alternativas pressupõem a mudança que, segundo Kelly, se relaciona com a estabilidade do sistema de construtos pessoais. Daí a necessidade de não perder os ganhos que se realizaram e promover uma cultura de avaliação e a reconstrução cada vez mais apurada dos construtos dos docentes.

“Agora, isso é outra coisa. É as pessoas também... ah... estarem mais envolvidas com a escola e com o que se passa na escola... E, portanto, estas avaliações têm também essa virtude, não é?”
FG3

“As pessoas põem-se a trabalhar [mais] para a escola.(...) Até quando havia estagiários, na escola, noutros tempos, era sempre uma valorização! Porque as pessoas, por estarem em situação de ser avaliadas... ah... empenham-se mais... esforçam-se, não é?” FG3 “Eu acho que têm mais brio.”
FG5

“(...) também entre professores... ah... se encararem isso, não como alguém que está ali a vigiar, mas como alguém que está a ajudar, a colaborar...” FG3

“Olha, o que eu achei muito giro, nestas aulas assistidas, foi o facto de conhecer outros alunos. (...) E os alunos conhecerem-nos. E... passaram a cumprimentar. E a falar. Que eu não estava à espera. Certo? Miúdos mais pequenos... cumprimentavam e conversavam. E eu, isto, acho que sim. (...) é capaz de unir mais a escola. Estás a ver? (...) Isso achei muita piada. Gostei.” FG4

Por oposição, trouxe prejuízos pela carga de uma avaliação sem rotinas, em que foram cometidos excessos, ocorreram conflitos e fricções, artificialismos e resultados inconsequentes.

“Acho que é a carga que a avaliação tem. (...) E a falta de hábito, sabes? Porque se isso fosse uma rotina, a pessoa já não estava tão ansiosa. (...) Portanto, se isso fosse... normal, como fazermos testes, como...(...) Como termos de corrigir, como termos que dar notas, como termos que isto, como temos que aquilo... se for uma coisa mais...” FG4

Quanto aos excessos cometidos, incidiram na produção desenfreada de atividades para mostrar trabalho e em abusos de poder descontrolados.

“(...) houve um ano em que na análise do PAA, em que tinha havido atividade todos os dias (risos)

e também foi excessivo (FG4 ri-se). Sim. Também não se fazia mais nada se não atividades...” FG3

“E sei de casos, bastante graves, que levaram mesmo a... a... a denúncias para entidades superiores, em que o avaliador, acintosamente, prejudicou o avaliado. E... E portanto... isso... isso já depende da formação da pessoa, não é? Esse primeiro impacto que é “colocarmo-nos numa posição um bocadinho acima”... Porque nós é que vamos decidir e, portanto, estamos acima da outra... quando estamos habituados a estar ao mesmo nível... ah... Não é confortável para ninguém. E depois sei que há abusos... abusos de poder, que é sempre chato! Porque... não há dúvida que o avaliador também é parte interessada e toda a gente comentou isso e é verdade.” FG3

Relativamente aos vários conflitos e fricções versaram múltiplos alvos, nomeadamente o pôr em causa competências adquiridas, a dificuldade em gerir críticas e em justificar critérios de classificação.

“Ou é o professor que nós conhecemos no dia-a-dia e aí, lá está... ou estamos muito à vontade com ele e sabemos que a situação é uma coisa que é natural... Ou se há algum atrito entre as pessoas... de “Eu sou mais que tu e agora tu vens-me cá avaliar e tal” isso já é muito constrangedor...” FG3

“(...) com os anos de experiência que ela tinha e com ... com o trabalho já mostrado e tudo isso... Ela achou que não tinha que mostrar nada e pronto! E que o nosso conhecimento seria o suficiente para fazer uma avaliação. E eu não entendi dessa maneira porque, se todos se esforçavam, incluindo eu (ri-se) como avaliadora, a fazer autoavaliações, a... a ter em conta todos aqueles requisitos que estavam no... nos critérios de avaliação e a apresentar as ditas evidências, acho que todos se deveriam esforçar da mesma maneira.” FG2

“Porque aquilo que eu quis fazer não era de modo nenhum menosprezar a pessoa, mas até chamá-lhe à atenção, visto que era uma pessoa mais nova e... E achei que... pronto!... que houve ali coisas que não estavam tão bem assim e eu, um bocado mais velha, se calhar sabendo um bocadinho mais ... orientar. Percebes? Foi nesse sentido. E achei que devia dizer o que é que não correu bem. E acho que não gostou. A pessoa em causa não gostou. Acatou. Não gostou. Pronto! E vim a saber depois do processo todo concluído, pronto, que isso era dito fora da escola. O que me desagradou. Obviamente.” FG4

“Houve um colega, que ... que... eu... fiquei incomodada, por ele sentir que... que merecia ser avaliado de uma maneira mais positiva. Ou seja, é altamente constrangedor... (...) Mas o que me causou impressão foi o sentir da parte dele... essa... essa... eu acho... essa inferiorização! Ele... Eu senti-me tão mal... porque pronto, o colega... Ele estar assim com aquela... Eu disse assim “Ó pá, pronto.” Pronto, isso é uma coisa que eu achei horrível! (...) depois, (...) tomou consciência de que tinha mesmo que fazer isto se não estava numa situação delicada. (...) que eu... eu senti-me mal. Ele não me pediu nada. Mas vi que ele estava (baixa o tom de voz) assim numa situação delicada. Pronto.” FG3

“(...) eu sentir que aquele colega... “Eu tenho ao menos que ter Bom!” (ri-se) porque, está a ver? É ao contrário... Porque... por circunstâncias várias... Ele não tinha... ah... não tinha demonstrado

ser melhor que aquilo. Mas pronto. Depois também... ah... os critérios... ah... não é muito... A pessoa não foge muito aos princípios para conseguir que a pessoa chegue ao “Bom”, não é? É muito... quer dizer, é muito mau para ter “Regular”! (...) Eu também acho que ele iria... Nem que fosse num campo, numa das áreas, que tinha “Bom”, para que isso não acontecesse. (...) depois teve essa... essa... é quase uma humilhação... houve um colega, que ... que... eu... fiquei incomodada, por ele sentir que... que merecia ser avaliado de uma maneira mais positiva. Ou seja, é altamente constrangedor... (...) mas o que me causou impressão foi o sentir da parte dele... essa... essa... eu acho... essa inferiorização! Ele... Eu senti-me tão mal... porque pronto, o colega... Ele estar assim com aquela... Eu disse assim “Ó pá, pronto.” Pronto, isso é uma coisa que eu achei horrível! (...) depois, (...) tomou consciência de que tinha mesmo que fazer isto se não estava numa situação delicada. (...) que eu... u senti-me mal. Ele não me pediu nada. Mas vi que ele estava (baixa o tom de voz) assim numa situação delicada. Pronto.” FG3

Deve evitar o artificialismo nas aulas assistidas, no relatório para a avaliação do avaliador e na objetivação das evidências observadas.

“Mas isso há aí um... Há uma balança que tem de ficar equilibrada! (FG1 ri-se) O terem de mostrar... Isso é assim... Há pessoas que fazem só para mostrar. Isso soa assim um bocadinho artificial. É uma fichinha assim... uma fichinha acolá. Um trabalhinho aqui... quer dizer... “Eh pá, eu não posso fazer aulas assim, se não nunca mais saia daqui!” Mas daquilo tudo, lá fica aquela outra maneira de encarar as coisas. Porque é impossível, as pessoas prepararem as aulas todas assim... Aquilo... É o artificialismo daquelas aulas assistidas...” FG3

“(...) Se fosse a aulas assistidas... agora num relatório é difícil de se chegar lá... É o que está como bom e verdadeiro e... tirando as partes gagas... tirando as partes gagas, pronto, nem tens como... (...) Eu cheguei a ler uns... Ó Ana, que é assim... aquilo foi “copy-paste” de um lado qualquer. (risos) Eu tenho a certeza absoluta. Aliás, cheguei a dizer à pessoa: “Olha, da próxima vez tira os asteriscos. Porque depois... não estão cá asteriscos em baixo...” FG1 “Porque partimos uma coisa que é um todo global, em coisas tão miudinhas, que depois aquilo tudo junto não é nada! (ri-se) E então... Mas isto não nos impede ou não nos deve... ah... bloquear para ter esses tais registos. Porque servem... ah... nem que seja para nós termos consciência de que aquilo aconteceu...! Abalizar momentos e eu... Eu tenho tentado fazer isso... disciplinar-me. Porque... sou um bocadinho indisciplinada, nesse aspeto. E agora, é questão dos prazos. É horrível! (...) porque depois vou sempre entregar o relatório no último dia (Risos) E depois porque ainda é sempre até ao final de julho... ou é agosto... ou é o ano escolar... ou é o ano letivo [civil] e depois...” FG3

“Pois. Nós estamos aqui a chegar a outro ponto que é o... as provas! As ditas provas. As evidências, como eu disse há bocado! As evidências e a forma como se escreve. E depois isso aí já é outra coisa, que é... que é também conforme as áreas. Os [professores] de Português escrevem melhor dos que os de ...” FG3

A avaliação do desempenho docente, por natureza dependente da atitude dos professores, deve ser não sigilosa, deve ser antes com caráter formativo, centrada no desempenho do professor, mas levanta dúvidas acerca do avaliador externo.

“Também tem a ver com a pessoa... com a própria pessoa... Como eu estou a dizer, eu tenho (...) Um técnico que foi contratado para uma disciplina... ah... pela primeira vez a dar aulas... revelou-se um professor extraordinário! E sem experiência nenhuma, de coisa nenhuma. (...) Portanto aquilo era mesmo... Era intuitivo, mas... ah... “ FG3

“Eu sempre tive essa preocupação... De ajudar os colegas, a todos... a todos os níveis. Tanto fosse na relação com os alunos, com problemas nas aulas com os alunos, como se fosse a nível... a nível de... daquilo que eu pudesse transmitir... de... de ser talvez uma melhor maneira de abordar ou de... ah... dar determinado assunto... ou de recorrer a certas tecnologias“ FG2

“(…) Por acaso até aconteceu numa das turmas, agora muito recentemente, uma miúda que chorava, chorava, chorava... porque... ah... todos os colegas rapazes implicavam com ela. E quem me veio dizer foi um grupo de amigas. E eu disse “Mas, é porque ela também se põe a jeito...” (Risada geral, especialmente FG4) “A stôra também tem sempre respostas para tudo!” “Mas olhe, que ela ficou extremamente ofendida consigo porque a stôra deu a razão aos... aos rapazes...” (...) E calhou, no dia da greve apareceu a miúda e agarrei-me a ela... E eu já andava há dois dias à procura dela. Disse-lhe: “Peço imensa desculpa, não era...” e dei-lhe um abraço e disse-lhe tudo isto ao ouvido. A miúda passou “da noite para o dia”. E nunca mais ouvi rapaz nenhum meter-se com ela. E ela sentiu, penso eu, que se sentiu apoiada. E se havia alguém que se metesse, era logo remetido ao seu espaço. (...) De maneira que, penso que ajudei um bocadito na resolução da situação da miúda... E disse-lhe “Você não é obrigada a gostar de mim como eu não sou obrigada a gostar de si. Você tem é de aprender comigo! Ponto. Gostar é uma mais-valia, porque aprende melhor. Mas não gostar não é importante. Portanto, você tem de perceber estas coisas...” E a miúda de facto... “do dia para a noite”. Até eu embirrava, de facto, com a miúda! (Risada geral) Que chata que ela era...! Era mesmo chata! Era mesmo... Não é que agora, eu não dou conta... que a miúda está lá...!? Porque também, se calhar, me obriguei a fazer esse... essa retratação... (...) E pensei assim... “Olha, de facto, também, por que é que eu tenho de embirrar com a garota?” Não é?” FG5

Entre as características da avaliação, o sigilo colide com a sua essência formativa indispensável.

“A única coisa: Eu recuso-me a fazer sigilo disto. (...) De maneira que abri logo a goela (risos gerais) logo na primeira... na primeira reunião. Não foi durante a aula! Mas logo a seguir, disse “Olhe, até correu bem, para aquilo que tu estavas a...” e disse “Daqui a dois dias, a gente fala.” (...) Mas, de toda a maneira, o não ter sido sigiloso, eu acho que foi fantástico!” FG5

“E se a avaliação fosse vista no sentido de... “Olha, tu, eu acho que não foste tão bem e acho que deverias mudar, é a minha opinião”. Visto desta perspetiva, eu acho que seria... muito mais rentável.” FG4

“Eu parti eu do princípio... Não quis saber do ministério... Que aquelas aulas assistidas eram (acentua espaçando as sílabas) FOR-MA-TI-VAS. Ponto. Eu ia lá, não para julgar ninguém, mas para dar umas dicas... “Olhe, fazendo isto, talvez consigas melhor...” ou “Evitando isto, talvez consigas melhor...” E foi isso que eu fiz. (...) portanto, para mim, foi formativo! E depois tudo o resto correu relativamente bem, porque eu parti logo da base de que aquilo seria... era para ser formativo. E se era para ser formativo... A mim tanto me faz que tu queiras isto ou queiras aquilo. O que interessa é que tu entendas que de facto “Se tu queres que as coisas melhorem deves centrarte mais nisto, mais naquilo...” Agora, podem-me dizer “Mas isto não tem nada a ver com a avaliação dos outros.” FG5

“Mas eu acho que isso... Mas pronto, eu acho que isso seria muito mais frutuoso sempre numa perspetiva formativa.” FG4

“Esse é o trabalho que se começou e não se terminou. Que é (espaçando as sílabas) uma pena imensa! Porque, no fundo nós... ah... Nós, quer dizer, os mais velhos podiam transmitir... quer dizer, a minha ideia sobre a aprendizagem é que escusamos todos começar por “partir a pedra”... E levar o tempo todo “a partir a pedra”, quando já temos a pedra toda organizada... (...) Em vez de dizer “Olha, tu vais partir a pedra...” [Podíamos dizer] “Olha, começa por ali, que é muito mais rápido, é muito mais fácil...” Eu acho que isso é que devia ser. Porque nós... Eu acho que nós estamos a sair do ensino e o ensino vai perder muito à conta disso... Os mais velhos saem e viram as costas à escola. Quando podia-se ter feito uma passagem de testemunho...” FG5

A avaliação deve ser de realização voluntária, portanto, sem qualquer tipo de obrigatoriedade. E deve centrar-se no desempenho do professor, especialmente na condução pedagógica da sua aula.

“Uma das coisas que para mim foi mal na avaliação... Não sei se foi abordado no inquérito... que eu já não me lembro o que respondi, nem quais eram as perguntas... Mas, uma das coisas que, quanto a mim, foi má, foi obrigarem todas as pessoas a fazerem avaliação, e isso também por culpa dos sindicatos, porque a... ah... a nível do ministério, eles tinham dito que eram só determinados escalões de professores. E eles exigiram que todos tivessem que ter avaliação.” FG2

“Portanto, obviamente, houve atropelos na... a nível científico. Mas naquela ânsia, achei que era muito mais preocupante ela não estar atenta aos miúdos... Lá o rigor científico logo se vê... (risos gerais destacando-se a gargalhada da FG4) Eu acho! (muito séria) Acho que era mais importante... “Passou-me um bocadinho ao lado [o rigor científico e a preparação pedagógica]. Ela nunca tinha tido uma aula observada. De maneira que... Era ela... Ela bastava tocar, havia de explodir. Da maneira como estava... ela nem deu conta que um menino chegou atrasado, que os meninos estavam com o telemóvel, ninguém ligava a nada porque ela... trarararararararara [imita um falatório consecutivo]. (...) esta pessoa estava completamente, num stress desgraçado, porque eu ia avaliá-la! Ponto. E ela não quis saber dos alunos. Ela só quis saber de mim! (Risos gerais) Ora... E... E ela não me estava a dar aula a mim!” FG5

“Até pessoas que eu tenho em muito boa consideração também não as acho assim extraordinárias...

Ou seja, “Muito Bom”. Ou seja, conheço muita gente muito boa. Mas agora “Excelente” é uma exceção. Pronto, sou sincera! Eu acho que sou uma pessoa que se esforça por fazer as coisas bem feitas... Mas não... E conheço muitas pessoas assim, mas... pronto! É um parêntesis, sobre sermos ou não sermos assim, mas em termos do “Excelente”. O “Excelente” deve ser a exceção, para mim!... Agora, “Muito Bons”... acho que sim, que temos muito bons professores. (...) sou sincera. Conheci um rapaz... excelente! (...) A nível pedagógico., a nível científico, ele produziu um material de grande qualidade, era uma disciplina nova... Eu aprendi imenso. E... e no relacionamento também, com os alunos... (...) foi um caso, vá lá. Lá está. Que se revelou, assim.” FG3

Deve conseguir consensos sobre o avaliador, interno e/ou externo, pois há dúvidas e as opiniões ainda divergem.

“Eu preferia que uma de vocês, que eu não conheço... (...) Mas... qualquer uma de vocês... fosse lá avaliar-me e não uma das minhas colegas com que eu lido há vinte e cinco anos... Eu preferia, percebem? Porque as pessoas criam imagens, vão criando... e... e avaliam em conformidade. “(...) Tanto os avaliadores como os avaliados estão nessa sintonia. Que é: preferem que seja alguém desconhecido. Se errar, se fizer mal, se fizer muito mal, não conhece de lado nenhum. Nunca mais a vê. (ri-se) Pronto. É a ideia que as pessoas tinham. Não é? Ao contrário, ficam muito constrangidas.” AC

“Com a minha também aconteceu assim. Não. Não é nada formativo. Em relação ao avaliador externo. Chegou à aula da nossa colega aqui. No fim disse-lhe “Foi muito agradável. Muito obrigada.” E foi-se embora. Veio uma segunda vez... (...) Na segunda vez, noutro momento, disse-lhe “Então adeus.” Pronto. E depois... Ela não lhe deu pista nenhuma. Não lhe disse... (...) Mas não disse rigorosamente nada à colega. (Falavam simultaneamente, reclamavam, mostram-se contrariadas e até surpreendidas) Depois no final do ano, veio foi falar comigo sobre as aulas que tinha observado. Aliás, ela não falou das aulas que tinha observado. Ela disse-me “Olha, MM estou a pensar dar esta nota à colega. Que é que tu achas?” E eu disse “Olha, eu acho bem, porque não está muito diferente daquilo que eu daria, tendo em atenção o relatório e o que eu conheço da colega... pronto! Porque... ah... no fundo, o que ela queria saber era se aquilo tinham sido duas aulas muito extra daquilo que a colega fazia no total... ou se não seria. (...) (ri-se) Se eram muito diferentes do que a colega fazia ou se não seriam... Olha, para já não estou nas aulas da colega. Não sei. Mas acho que não. (...) Eu só conheci a senhora na última reunião. E a única coisa que ela me disse...” FG1

“Então isso não serve para nada! (...) O que se pretende é que seja formativo... Mas então, se ninguém diz nada (...) Mas essas senhoras que vão para avaliadoras externas fazem parte de uma bolsa e devem ter tido uma certa formação, não é? (...) nesta avaliação, deveriam ter tido uma orientação do que é que tinham para fazer, não é?” FG2

Em síntese, as grandes linhas de força desta fase de recolha de dados permitiu concluir que: (1) o

trabalho docente, excessivo e exaustivo, é dificultado pela heterogeneidade de comportamentos profissionais; (2) o trabalho do professor avaliador implica: a) processos de autoconsciencialização, autorreflexão e autoavaliação; b) o reconhecimento do valor das emoções e sentimentos no processo de avaliação, que é falível, daí merecer uma redobrada observação-atenção aos relacionamentos interpessoais e mais cuidado com os outros; c) a valorização do rigor dos conhecimentos científicos, da preparação pedagógica das aulas, da diferenciação de atividades e dos recursos didático-pedagógicos nas aulas; d) o recurso a parâmetros orientadores para o trabalho colaborativo; e) o reforço da componente ético-deontológica na profissão docente; (3) a avaliação do desempenho docente quer-se pública e transparente, com um caráter essencialmente formativo, promotora de um maior envolvimento, empenho, atitudes formativas e de união no trabalho, com rotinas de avaliação instaladas na escola, sem excessos, conflitos, fricções, artificialidades ou resultados inconsequentes. Centrada no desempenho do professor, particularmente na condução pedagógica da sua aula, apela a um professor avaliador confiável e unanimemente aceite.

4. O caso de uma professora avaliadora

Decorrente da análise e interpretação dos dados obtidos no *focus group*, com cinco professoras avaliadoras, filtradas da etapa anterior, de acordo com os critérios já esclarecidos e constantes do convite às mesmas (Anexo 11, p.111), e tendo ainda em conta o eco dos resultados das entrevistas com os diretores de escola e das memórias escritas narrativas de dezoito professores avaliadores, foi elaborado um conjunto de oito questões, organizadas em três partes de um tronco comum, com o objetivo de conhecer em profundidade o caso de uma professora avaliadora, neste modelo de avaliação do desempenho docente 2007-2011, através do recurso à entrevista em profundidade semiestruturada.

A entrevista é o procedimento mais adotado na pesquisa fenomenológica, dada a sua ampla flexibilidade, ajustando-se às características dos mais diversos tipos de informantes. A modalidade de entrevista mais adotada é a entrevista não estruturada, que permite a livre expressão do entrevistado, ao mesmo tempo que garante a manutenção do foco pelo entrevistador. Nesta entrevista em profundidade associa-se a “história da vida”, relato de uma pessoa sobre sua existência num longo período de tempo, reconstruindo acontecimentos considerados marcantes na sua vida, e o “depoimento pessoal”, ou seja, o relato de uma experiência individual como avaliadora do desempenho docente, num curto espaço de tempo (dois biénios), que revela a sua ação como pessoa e participante da vida social. A diferença básica entre estas duas técnicas reside na forma de agir do pesquisador, pois na obtenção depoimentos, o pesquisador adota uma postura mais ativa, procurando obter as descrições que se relacionam diretamente com o tema da pesquisa, enquanto na história de vida, o pesquisador permanece mais silencioso, minimizando sua

interferência (Queiroz, 1987). Por oposição às pesquisas fenomenológicas fundamentadas em relatos escritos, por solicitação do investigador, como foi o caso das Memórias Escritas Narrativas, a entrevista em profundidade apresenta relatos elaborados espontaneamente, capazes de proporcionar dados para pesquisas fenomenológicas.

Esta fase do estudo, constitui-se como um estudo de caso de uma professora avaliadora, baseado na recolha de dados pessoais de natureza demográfica e dados de opinião (a partir da entrevista em profundidade e da participação dessa professora no *focus group*, enquanto FG5). A entrevista em profundidade revelou-se um momento crucial na obtenção de dados sobre a PESSOA que transfere a sua personalidade, história de vida e as suas aprendizagens humanas para a docência (num depoimento pessoal) e se constrói como PROFESSORA, na relação com os seus alunos, pais e outros professores. Essa profissional docente é, por sua vez, projetada para e no desempenho do cargo de AVALIADORA de outros docentes, seus pares. Por seu lado, trabalha com os seus pares, docentes avaliadores e docentes avaliados, prestando e recebendo aprendizagens, que se cruzam sistematicamente, e experienciando simultaneamente os estatutos de avaliadora e de avaliada. A descrição da professora caso apresenta-se de acordo com os dados de estrutura que se sintetizam em onze aspetos pessoais e profissionais: é do género feminino, tem 63 anos de idade, é licenciada, do quadro de escola, e docente há 34 anos. Há 27 anos que trabalha na mesma escola, a ESVF, leciona Ciências Naturais no ensino básico e Biologia e Geologia no ensino secundário (visão ampla da sequência de ensino). Tem 4 anos de experiência como avaliadora e foi responsável por um total de 7 avaliados entre 2007-2011 (4 no 1º biénio e 3 no 2º biénio) e não fez formação profissional nos 4 anos antecedentes.

A caracterização da “pessoa” decorreu da leitura, interpretação e análise dos temas 1 e 2. Do Tema 1. Balanço sobre o *focus group* ressaltou a reflexão e avaliação da etapa anterior de recolha de dados, caracterizada pela avaliadora como um espaço de descoberta do outro, de colaboração entre avaliadoras e um tempo agradável, bem passado, o que traduz desde logo as suas próprias prioridades (*vide* Anexo 15A, p. 191).

“Vi a Margarida numa outra perspetiva. Que não... (...) Não tinha essa opinião dela, porque as pessoas também se retraem um bocadinho, não sei.”

“Porque pensei assim: isto é para ajudar os colegas. E como é para ajudar os colegas, vamos lá ver... vamos ver como é que podemos ajudar... O que é que se pode fazer. O que é que se pode melhorar. O que é que, de facto, é de se manter...”

“Também sou suspeita, porque acho sempre graça às pessoas. E acho que as pessoas têm todas sempre muita coisa para dar.”

“O tempo passou muito rapidamente. Muito rapidamente... Portanto, é porque foi bem passado.”

Estas características vieram confirmar o que já se conhecia empiricamente sobre a docente, uma

vez que a investigadora conhece FG5 há quase trinta anos, por trabalharem na mesma escola e terem já pertencido aos mesmos conselhos de turma. Sabe-se, portanto, que a avaliadora caso é de origem goesa, tem ascendência indiana, pratica ioga (tem aulas), dinamiza junto dos colegas docentes, principalmente via email, passeios culturais, ora relacionados com o conhecimento e a vivência da natureza, por exemplo, visitas guiadas a Monsanto, ora relacionados com a música, dança e gastronomia, na casa de Goa. Além disso, é assídua e está presente na escola mais tempo do que as aulas obrigam, sempre com um sorriso bem-disposto e nenhuma queixa. Não possui telemóvel porque não quer. Tem uma visão prática da vida, pois centra-se no presente (transmite a necessidade de não sofrer por antecipação) e aceita naturalmente o risco de viver. Dá prioridade aos valores espirituais em detrimento dos materiais, dando primazia a “ver o lado positivo” das situações, até as menos boas. Além disso, a entrevista em profundidade permiti traçar alguns aspetos sobre a história pessoal da professora FG5, nomeadamente o carácter de autoconstrução da sua pessoa em situação adversa de solidão e desamparo, e a consequente construção de uma filosofia de vida, que evidencia as suas conceções sobre o presente, o futuro, o valor dinheiro e o valor da sabedoria.

“Eu é que me tive de organizar. (...) Não sei se sabes mas eu estive fora da família e dos meus pais a partir dos oito anos. Ah... Num colégio. Não é a mesma coisa que... Estar em casa. Portanto aí... Vamos lá ver... Fui deixada... Fui largada. Para todos os efeitos. Depois, as balizas, fui eu que tive de arranjar. E muitas das coisas que eu pensava: _ mas por que é que não me disseram isto? Não sei se me estou a fazer entender. (...) Tive de ser eu a encontrar... o caminho... Portanto, tive de eu fazer o caminho. (...) Não encontrei o caminho feito. E parecendo que não, isso se calhar dá-nos uma força e uma... e um... e, se calhar, ver a vida de uma maneira diferente. Se tens o caminho traçado, segues por ali fora. Ao passo que o outro é conquistado passo a passo. (Pausa) deve fazer a diferença. (...) claro que só praticamente agora encontro alguns livros que ajudam... Mas é livresco, não é uma coisa que... que seja transmitida.”

[reproduz diálogo entre si e o seu marido] “Tenho o meu marido em casa, que a crise, a crise, a crise... Não se vai, não se faz, não sei quê. Desculpa lá, tu ficas com a crise que eu vou para algum lado! _ Se queres acompanhar-me, acompanha-me. _ Ah! Mas tu és uma gastadora. Uma esta uma aquela. _ Olha, paciência. _ Olha, eu não vou levar o dinheiro para lado nenhum! _ Não pensas na velhice! Podemos ter um azar!... _ Olha, tendo azares, a gente também logo vê...”

“Eu não peço dinheiro. Ah! O que eu digo. Dinheiro? Quem tem de ter dinheiro são os meus amigos. Que é para me receberem e para eu estar...”

“Eu, a única coisa que peço ao universo é a sabedoria para poder encarar as situações. (...) Não me interessa... Doença? Que venha ela! Quero é sabedoria para poder encarar. Não quero mais nada. Doenças, eu sei que vou ter. Idade, vou ter. Mais dinheiro, menos dinheiro vou ter. Mais isto, menos aquilo. Mortes, vou ter. Vou ter tudo! Eu quero é ter sabedoria para... como é que se gere... como é que... como é que a gente.... E eu, pedindo a sabedoria, governo tudo. Não se chama bem sabedoria... não é? Discernimento... Isso. Exatamente. E eu, pedindo isto... Pedindo isto já... Está

tudo e não quero mais nada. Não quero mais nada! Só quero isto. (...) Tenho sessenta e três [anos de idade]. É um pedido que eu faço e acho que eu tenho conseguido isso.”

Esses valores pessoais são transferidos para os alunos. Tardif (2011) defendeu que são saberes pessoais que advêm da família, do ambiente de vida e da educação no sentido lato. São integrados pela história de vida e pela socialização primária e secundária, provenientes da formação escolar, pela formação e pela socialização pré-profissionais e profissionais. Tardif (2011) evidencia que esses saberes docentes equivalem a conhecimentos teóricos e práticos construídos, individual e coletivamente, desde a vida quotidiana até o exercício prático-reflexivo em sala de aula e fora dela. Esses conhecimentos são incorporados na vida do professor, na medida em que, ao estabelecer relações com a sua trajetória formativa docente, são materializados na prática, dando ao professor condições para agir como tal.

“E penso: _Se eu disser isto agora aos alunos, já eles escusam de passar... pelo que eu passei à procura. Portanto, já os adianto. Já os obrigo a refletir. Sobre estes e outros aspetos.”

A postura pessoal da docente parece ter a sua origem mais remota no modelo materno, inspirador de condutas na profissão, particularmente em termos do bom uso do humor, que se treina e resolve conflitos num ápice, de muito boa relação com os alunos e de capacidade de trabalho até bastante tarde. Reportamo-nos ao trabalho “personalista” de Elbaz (2002) e ao facto de o conhecimento do professor ser pessoal e idiossincrático, enraizado nas perspetivas e experiência pessoais (Grossman, 1990).

“A minha mãe era fundamental no sentido.... nessa parte do humor, que apanhava as coisas... o humor pelo ar... Fundamental. E ela sempre teve muuuuuuito bom relacionamento com os alunos. (...) Eu penso que o humor é fun-da-men-tal. Porque se a pessoa não levar as coisas com humor, penso que.... Muitos dos conflitos desfazem-se como bolas de sabão, se a pessoa os levar com humor... (...) eu estou a dizer em zonas... em alturas de conflito. (...) É uma arma. (...) _
[Reproduz um diálogo com uma colega mais nova] “Mas como é que tu consegues responder-lhes dessa maneira [com humor]? Porque se treina. (...) A pessoa treina. E não é que agora ela já responde dessa maneira? Já tem muito menos conflitos nas aulas... O que eu acho ótimo. E nunca ninguém nos diz isso. (...) Só que também não é fácil apanhar-se a pontita do humor... Se calhar tem de se ensinar isso... aos professores.”

“A minha mãe trabalhou até aos... portanto, até aos... naquela altura era possível... até aos setenta anos, para aí... E foi obrigada a reformar-se. E ela estava capaz. E depois foi ainda trabalhar mais cinco anos na... numa escola profissional de... portanto, penso que... Não sei, nunca lhe perguntei... o que é que a motivava...”

A caracterização da entrevistada como professora decorre da leitura, interpretação e análise do

tema 3. Motivações profissionais (*vide* Anexo “A profissão Docente – Motivações”, p. 193), onde foram identificadas como iniciais, as motivações profissionais relacionadas com a parte humana e a busca da verdade.

“Eu cheguei ao fim do curso sem saber para onde ia. Até que uma colega minha disse: “_ Olha, não queres vir fazer o estágio do Educacional?” (...) Coisa que nunca... nunca me tinha passado pela cabeça. (...) portanto, eu fui para o Educacional, na prática, porque não queria ir para o científico. (...) pensei assim: ficar lá, oito horas, à volta do microscópio. Isto é que não! Não encontrar pessoas? Isso é que não! Portanto, na prática, se calhar, a vontade de contactar com as pessoas. (...) A parte humana, se calhar.”

“Exatamente isso. Isso é que me apaixona. Portanto, continuar no ensino. E repara, não me sinto cansada. Não... ah... Nunca me viste queixar. (...) acho sempre imensa graça “_ Olha, surgiu isto. Surgiu aquilo. Olha lá... as respostas que este deu, que aquele deu... ah... Como este reagiu...”. Portanto, continua a mesma paixão pelas pessoas.”

“[Ajudo a integrar colegas novos] até mesmo não sendo do grupo. Porque há... as pessoas, quer dizer... Porque também já sinto aquilo como a minha casa. (...) ora se não somos nós a dar as boas vindas, quem é que vai ser? Não vão ser os novos a apoiarem-se uns aos outros. Tento ao máximo fazer isso, de facto. Portanto, o que é que eu... eu evolui. Portanto, deixei de ser muito... [Tornei-me] muito menos rígida a nível de... Portanto, tento, ao máximo, evitar julgar aparências, porque a aparência não é nada. (...) depois... deixei de ser rígida nesse ponto, deixei de ser rígida nos julgamentos das pessoas, das atitudes das pessoas... portanto, evolui nesse sentido...”

Paralelamente, as motivações profissionais atuais surgem associadas ao profissionalismo docente, em que salienta a transmissão do gosto pelo estudo e as certezas do que não se quer ser ou vir a ser.

“Eu não sou grande estudiosa. Mas pelo facto de ter de ensinar, obrigou-me a estudar com gosto. E eu consigo transmitir esse gosto. (...) Porque estudo com gosto. E penso que isto é uma coisa.... Que eu acho interessante.”

“Portanto, eu não quero ser este professor. Isso sim. Há colegas que [me] marcaram nesse sentido de dizer: _ Eu não quero ser este professor. Nem quero ser nada igual a isto. Há outras... portanto, por variados modos.... por exemplo, eu não quero ser uma professora exclusivamente livresca. (...) quero abrir outros horizontes. E, portanto, em relação a certos colegas. “eu não quero ser uma professora azeda, ácida.” É... mas.... Se calhar, olha... Foi importante encontrar essas pessoas, para saber também aquilo que a pessoa não quer ser, não é?”

“Eu dou as aulas com alegria, percebes? Gosto. Gosto de dar. Porque houve alunos “A stôra gosta de dar aulas, não gosta?” É que gosto mesmo! E consigo transmitir isso. Que gosto!... Portanto, vibro.”

“Temos agora duas novas colegas em Biologia. Eu acho que é uma aquisição extraordinária. Porque são altamente dinâmicas.”

Todas as motivações profissionais são transferidas para os alunos e para o exercício da profissão, nomeadamente não julgar, aceitar a diversidade, receber bem e saber criticar, apontando sugestões.

“Tento passar também aos alunos também, aos alunos aquilo que, no fundo, me norteia. _Não julguem! Portanto, o julgar. Outra coisa: a diversidade, que para nós é importantíssima, não é? É outra coisa que... eu tento passar para os alunos, aceitar a diversidade.... Ah... E como é que aceitam a diversidade? Os colegas, como tal, aceitam. Tento que alunos de diferentes níveis se encontrem. E mesmo renitentes, eles... eles sentem-se valorizados. Bom, os pequeninos valorizam sempre os mais velhos...”

“Aperfeiçoei, e muito, este receber bem as pessoas, ao ponto de passar isso também para os alunos. Portanto, os alunos, nas suas atividades, se existir um convidado, eles têm de saber receber. E têm de saber despedir-se. E têm de saber acolher. E têm de saber estar com as pessoas. Portanto, tento passar isso aos alunos, porque a escola acho não é exclusivamente estar ali a aprender Biologia e está a andar.”

“Apesar dos pequeninos também serem um bocadinho críticos... portanto, temos dois tipos de críticos. Por exemplo, um sétimo ou um oitavo ano é capaz de criticar um 11º ano. Porque este fez e o outro deixou de fazer e assim foi melhor. Obrigó-os também. Outra coisa.... Obrigó-os também a criticar, mas a criticar num sentido: sempre que têm uma atividade, eles têm de dizer o que é que gostaram mais e o que é que gostaram menos. Mas desde os mais pequeninos, sétimo ano. Portanto, fazerem sempre um balanço da atividade. E mais. Não fica: “gostei mais” e “gostei menos”. Propostas para a mudança. (...) Ou nós colaboramos ou então ficamos caladinhos. Porque mais nos vale estarmos quietos. (...) Portanto, isso também faço pessoalmente e faço com os alunos.”

O conhecimento prévio da entrevistada-caso permite também caracterizá-la enquanto professora, uma vez que até houve vários alunos comuns entre a investigadora e a professora FG5, a qual revela um grande entusiasmo como professora, nomeadamente: na motivação dos alunos para se tornarem mais curiosos e terem prazer em aprender, por exemplo, pela dinamização de visitas de estudo; na angariação de alunos para colaborarem, por exemplo, na horta da escola ou na feira anual para venda de pedras; e para participarem na manutenção da disciplina, por exemplo, através de atividades de reflexão conjunta e debate, aguçando-lhes o espírito crítico e de auto e de hétero regulação das condutas.

Mas a caracterização da entrevistada como avaliadora decorreu também da leitura, interpretação e análise dos temas 4 ao 8 (*vide* Anexos p. 193-198). Acerca das aprendizagens no processo de avaliação do desempenho docente, destacam-se três categorias: - a experiência facilita muito e a experimentação é a primeira reação; - a importância dos instrumentos e destreza na observação e instrumentos de avaliação; - a atitude de abertura pessoal (partilha e visão formativa do processo avaliativo). Acerca da primeira questão, sublinha a importância da experiência e a pertinência da experimentação.

[A experiência facilita muito] “Ajuda-me. Facilita-me muito. Porque como treino isso... ah... Na altura... Isto é o que eu penso. Quando eu falo com o avaliado digo: “_ Olha, eu achei isto muito bem. Acho que era de manter. Eu achei que isto estava menos bem...” Mas, para cada um menos bem, apresento várias soluções. Portanto, ele não fica... pendurado. (...) Tipo: “_ Olha, está-me a criticar.” (...) E ... Portanto, apresento sempre mais do que uma solução. O avaliado não fica “descalço”.”

[A experimentação é a primeira estratégia] “... numa situação de conflito ou de algum problema, alguém se lembra daquilo que leu? Não! (...) Vai mais depressa... Vou experimentar isto, vou experimentar aquilo.... Vou ver qual é o resultado. (...) Vou aplicar desta vez...”

Como avaliadora-formadora, conhecem-se alguns traços da professora FG5 que a distinguem pelas condutas de apoio aos mais novos, no sentido de os acolher bem na escola e os integrar, apoiando-os pessoalmente, e com os mais velhos, no sentido de cuidar, nomeadamente em fases mais difíceis da vida, como é o caso de divórcios ou morte dos pais e/ou outros familiares, nomeadamente pela sua disponibilidade para ir almoçar com os colegas em *deficit* ou em presentear os outros com graciosidade (uma planta para semear ou já plantada no vaso para cuidar, um chá que ajuda a dormir melhor ou que alivia as dores ou até um livro que ensina a viver melhor) . A avaliadora-caso, também como coordenadora de departamento, tem sempre a preocupação de estimular e promover o trabalho prático (experiências laboratoriais) e em grupo (elaboração de planificações e testes) bem o encontro com outros docentes, nomeadamente na sala de professores do bloco em que trabalha, convidando com “um chá e umas bolachinhas” à descompressão de horários sobrecarregados, à troca de experiências do dia a dia e à catarse de situações experienciadas, nem sempre fáceis de resolver e quase sempre muito diversas, vividas isoladamente por cada professor. De sublinhar que já no *focus group* se tinha referido ao modo como aprendeu a ser avaliadora: com uma colega já experiente (recém reformada, que fez avaliação observando aulas em parceria com outra avaliadora, para evitar equívocos e inseguranças [dito por D3]) que era, de acordo com as palavras da avaliadora FG5, muito metódica, ponderada e prática (na observação de aulas preencher apenas duas colunas intituladas “pontos fortes” e “pontos fracos”).

“... e disse-me: “_ Olha, tu quando chegares à aula assistida... (o drama é sempre a aula assistida, não é?) fazes o seguinte: fazes três colunas ou fazes duas colunas que é... ah... (eu tenho de ir às cábulas)... por que de facto... eu... (...) E com aquilo, consegui preencher os parâmetros que me tinham sido pedidos. (...) Muito simples! Funcional. Fundamentalmente funcional.”

“Muito, muito, muito metódica. Muito metódica. E mais. A Helena Paradinha, sendo tão metódica, nunca dispensou a presença da Celestina. (...) Como era avaliadora... Como eram as duas a avaliar... (...) Sim. Dá alguma ajuda...”

Dos dados recolhidos na entrevista em profundidade, decorre ainda a importância fulcral que

atribui à aula observada, cujo cerne são os alunos (como comenta aquando da referência a uma avaliada preocupada com a avaliadora e não com os seus alunos), valorizando os instrumentos de observação e a destreza na observação, bem como o valor dos instrumentos de avaliação para o sucesso do próprio processo de avaliação do desempenho docente.

“(…) o que eu aprendi é que a pessoa [professor avaliador], conforme tu disseste, quando está a fazer esse tipo de avaliação tem ser... tem de estar cem por cento focada, para anotar rapidamente [refere-se ao processo de observação naturalista de aulas por parte do avaliador]... Porque quando a gente se distrai um bocadinho, está... acha que perdeu logo qualquer coisa. (...) Ah... Portanto, isso... Isso, cem por cento. Depois... ah... que mais? E isso desgasta muito, percebes? Porque nós não estamos já habituados a estar mesmo quarenta e cinco minutos sempre com cem por cento de atenção. Percebes? Sim. Sim. Isso cansa muito!”

“Eu acho que é fundamental. Porque... é assim, se não houver ninguém que nos aponte os erros que estamos a cometer ou os vícios que nós temos, dificilmente a gente modifica. (...) Em ação, não é? Estamos a achar que estamos a fazer o máximo! E de facto estamos a fazer o máximo que sabemos. Por exemplo, isto parece que não calhou muito bem. Mas não calhou muito bem... E a gente não consegue rebobinar e ver onde é que... o que é que falhou. (...) E isto correu muito bem. Rebobinando, porque é que isto correu bem? Nós também não sabemos, não é?”

“O que é que eu retirei de formação... ah... Portanto, para me tornar mais objetiva, os instrumentos [de avaliação] que a Helena Paradinha me deu. (...) Portanto, o que uma professora avaliadora faz [utiliza] por sistema.”

[Quanto à metodologia de observação que lhe foi ensinada pela professora Helena Paradinha, recém reformada, que teve muita experiência no desempenho de funções de avaliadora de professores] “É esta tarefa de dividir... E em qualquer situação, ver os pontos fortes, os pontos fracos e sugestões para a correção dos pontos fracos.”

Reforça a necessidade de uma atitude de abertura pessoal (partilha e visão formativa da avaliação).

“É preciso ser-se aberto. Porque, se não se for aberto... Se, por exemplo, achar... Ah, esta fulana só me critica. Portanto, as pessoas desligam. E até podiam ser dadas boas ideias, não é? E a pessoa não aproveita. Porque acham que aquilo que estão a fazer está bem e o outro só vai ali para o chatear. Têm essa perspetiva. Porque... desculpa lá eu voltar sempre a esta coisa dos exemplos... No caso da [colega mais tímida, cujo nome é aqui omitido], eu perguntei: _ Então e como é que correu a aula assistida? Então e a professora não falou contigo? “_ Não.” “Então e não te disse o que é que correu bem e o que é que correu mal? “_ Não.” “Então, mas como é que isto é uma avaliação formativa? Não pode ser! Então, mas a avaliação é formativa... “Ah, que é dito que é formativa, é.” Então e tu não perguntas? (...) odeiam! Porquê? Porque não há esta partilha. E esta troca. E como formativa eu acho que até é pertinente. Haver essa avaliação. É cada vez mais pertinente. Mais pertinente. (...) ah... Porque eu acho que as pessoas, no ensino, sentem-se sós. (...) Não se sentem apoiadas pelos pares... (...) em todas as situações a pessoa sente-se sempre julgada. E não apoiada. Não sei se...

No conselho de turma, é julgado. Na... Na... Dentro do grupo, é julgado. Quando, no fundo, devia era ser apoiado.”

“Porque na altura não me era permitido. _ olhe, permitido ou não... Eu? Nem quis saber, nem andei a perguntar se era permitido. Se era formativa, é formativa. E é este o meu conceito de formativa. Agora, se calhar, o conceito de formativa dos outros é diferente. Olha... eu não sei.”

Quanto ao perfil do avaliador, concluiu-se sobre a necessidade de ser isento e imparcial, conhecedor e diplomático, tranquilizador e positivo.

“Tem de ser isento. Não pode... Isento, em que sentido? Conseguir ver os factos, percebes? (...) Sem lhes dar conotações de isto e daquilo. Ser... Imparcial. Imparcial. Não... não entrar muito a afetividade aí. (...) Porque se nós queremos que o outro evolua.... Tem de ter coisas boas e tem de ter coisas más. Não pode ter só coisas boas.”

“Eu acho fundamental a avaliação ser formativa. Não ser... Ser no sentido de... Alguma coisa que corra mal, haver... soluções. Apresentar soluções. (...) Porque as pessoas sentem-se muito frustradas: _Olha, isto foi mau! Suavizar um bocadito.”

“A pessoa sente-se horrível. Porque isto foi mau... E afinal, houve tanta coisa boa. Portanto, tranquilizar a pessoa... ah... Sem dar maior relevo a uma coisa que falhou. Para melhorar isto.”

Reforça aspetos essenciais como a experiência, o espírito crítico, a objetividade, a capacidade de incentivar a autonomia, o espírito pragmático e funcional, o ser metódico e modelo de trabalho em par. Pérez (2009) salienta o conhecimento e autoconfiança como instrumentos de superação de obstáculos, pela comunicação eficaz, para atingir as metas, sublinhando a importância da relação de confiança e três competências do professor que poderão ser associadas ao desempenho do avaliador: a) aptidão da visão; b) aptidão da sabedoria; c) competências de personalidade (humildade, curiosidade, flexibilidade, autoconfiança, paciência, consistência, coerência, convicção, proatividade e inteligência emocional), com autoconhecimento dos seus e dos sentimentos dos outros, gerindo-os construtivamente, em prole de ambos.

Relativamente às competências profissionais do avaliador a professora-caso salienta a relevância de saber formar, informar, sugerir, treinar, compreender, dissuadir, passar à experiência, concentrar-se, ter destreza na observação, desenvolver a atitude reflexiva, usar de objetividade, reforçar positivamente e trabalhar em colaboração.

“Tem de haver alguém que informe, alguém que dê formação, mas não é uma formação teórica.”

“Portanto, esta coisa da pessoa ir assistir às aulas ou pedir aos colegas “_ Olha, posso assistir à tua aula?” Só para treinar, seria bom. Eu não me importo que me venham assistir às aulas. Até era uma coisa boa. Porque a pessoa arranja tantos vícios, que nem dá conta.(...) Mas... Só que toda a gente tem um pavor que se entre pela aula adentro... (...) Eu não... Eu nunca percebi isso...”

“Eu é que pensei... vou propor alternativas. Porque não vou deixar a pessoa... Olha, isto é que te

correu mal. Depois a pessoa fica: isto é que me correu mal. Então e como é que eu descalço esta bota?(...) Ela não me disse. Eu é que achei... É que se isto é formativo, então é para se formar as pessoas.(...) É para as pessoas ficarem tranquilas e é para as pessoas melhorarem. Ou então não é formativa. Se é para sermos “cuscas”, olha, vou ali, já venho! Isso é que não, percebes?”

“Porque a própria pessoa, que está a ser assistida, sente-se violentada, não é? (...) Porquê? Porque lá está, porque não abre as portas... ah... Mas é engraçado que, a nível do... na Biologia, as mais velhas não se importam que se entre pela porta... pela... pela sala adentro. As mais novas, fica tudo... (expressão de medo) em stress. (...) Não tiveram estágios... ah... assistidos. Portanto, fizeram um estágio virtual... ou... não sei o quê...”

“Ou seja, a experiência dos mais velhos está a perder-se. Porque os mais velhos estão a sair das escolas e não deixam... ah... não deixam testemunho. Não deixam algumas ferramentas para os mais novos.”

“O reforço positivo. Mas funciona. Porque toda a gente gosta de saber se o seu trabalho... Ser elogiado e não só. Porque teve trabalho! Não é? (...) Não fez aquilo em cima do joelho.”

“(...) A minha orientadora de estágio foi excelente. Que foi do tipo... ah... enquanto os outros estagiários todos faziam calhamaços, o nosso caderno de estágio era meia dúzia de folhas. Que era da área daquilo que a gente tinha feito. Portanto, não se centrou tanto nos materiais, mas centrou-se mais em ajudar-nos a percebermos o que é que seria dar as aulas. E obrigou, fundamentalmente, a nós que estávamos a assistir às aulas, a também criticar as aulas [assistidas]. E penso que este tipo de pessoa, que está... como é que se diz? qual é, nem sei a posição... numa situação de ver o que é bom e o que é menos bom e de dar sugestões... Penso que é isso que o orientador de estágio faz. Não sei se é. Se faz. Se não faz. Suponho que é o que faz. Pelo menos a minha orientadora fez isso. (...) portanto, indicou-nos “_ Olha, isto correu muito bem.” E... e normalmente os pontos que corriam muito bem eram sempre muitos... e porque tinha de haver evolução, não é? Do que os menos bem, e que nós íamos corrigindo. (...) E foi muito bom mesmo. Muito bom.”

“De tal maneira que, no ano seguinte, havia colegas: “_ Ai! Eu só posso dar o oitavo ano!”. Qualquer uma de nós estava capacitada a dar qualquer ano...(...) Porque a abertura era a esse ponto. Não... Não... Não ficamos formatadas, percebes?”

“E tive uma experiência que eu acho muito interessante [com uma avaliada] (...) Numa primeira vez a pessoa está... (gesticula tremendo). (...) Sim, muito mais constrangida. (...) E... por estar muito agarrada aos conteúdos não vê... ah... como é que o professor vai reagir com uma turma difícil. Ele tem de ter... alguém tem de lhe passar a informação... Porque não vem em livro nenhum.... Ou mesmo que venha em livro, é diferente de.... De ser a própria pessoa a passar a informação. (...) tensa. E ela, como tem um problema de saúde, aquilo notava-se logo na cara, percebes? (...) _ Olha, podias fazer isto assim-assim. E ela, da vez seguinte que foi avaliada, utilizou aquelas táticas e melhorou consideravelmente. Tranquilizou-a muito mais. (...) E eu sentia-a muito mais liberta. (...) da segunda vez foi muito mais tranquilo e eu disse: _Olha, nesta aula já não tiveste... _Ah, sim, nesta foi tudo muito mais tranquilo. Tentei aplicar algumas das coisas que tu me disseste e pareceu-me...” E perguntei-lhe mesmo se tinha resultado, porque há coisas que resultam connosco e não resultam com os outros, não é? E claro que ela também não utilizou tudo.

Mas... mas sentiu-se bastante mais tranquila. E isso fez-me sentir bem... porque pensei assim: “Afinal, não foi assim.... E valeu a pena. E isto foi uma avaliação formativa e isto ajudou a minha colega a evoluir.”

Sobre a formação para professores avaliadores, a avaliadora-caso destacou a importância de treinar e aplicar a objetividade na avaliação e investir no trabalho em pares, sobre situações concretas (sobre factos e não sobre opiniões), aproveitando o dinamismo dos professores, incentivando à alegria no trabalho, maior disponibilidade e liberdade de ação. Esta visão vem ao encontro da ideia de Nóvoa (2009) sobre tornar a formação uma questão interna da profissão, depositando-a nas mãos dos professores para a formação dos seus colegas, refletindo em conjunto sobre o trabalho que desenvolvem, mobilizando conhecimentos, vontades e competências e reforçando a investigação na própria ação docente.

[No primeiro biénio, 2007-2009, o ministério da Educação dinamizou um encontro de e para professores avaliadores na escola sede do centro de formação para prestar informações e esclarecimentos sobre o processo e os instrumentos de avaliação, chamando-lhe erradamente “Ação de Formação”, encontro esse de carácter meramente informativo] “Não foi formação, coisíssima nenhuma. Desculpa lá... que papéis é que a gente tinha de preencher. Então mas isso é o quê? Isso é formação?”

[Refere-se à formação de avaliadores com experiência] “Para mim, a formação é essa da Helena Paradinha, que {como} eu te estava a dizer, que já tivessem sido avaliadoras, portanto, que já tivessem sido orientadoras de estágio, porque acho que esses {professores avaliadores} é que têm bagagem para... para fornecerem instrumentos e para darem indicações de... conselhos.”

“Pode-se dizer, a nível de hierarquia, o de avaliador é o [trabalho ou função] mais complicado. (...) Depois vem o de coordenador, que também não é pera doce! Porque... já sabes como é que é... Tentar que toda a gente se dê bem e, no fundo, os outros colegas avaliam-nos, avaliam-nos entre aspas, não é? E essa avaliação cai sobre o coordenador. “Vê lá como é que geres isto, porque se está a passar assim e assim...” No fundo, é essa a ligação. (...) penso que são cargos em que se podem ajudar os colegas. E penso que isso é importante. Eu estou a sentir isso também se calhar porque estou no fim da carreira. (...) Sim. O poder ajudar os colegas.”

“... se as coisas são factos, as pessoas aceitam-nos. Se são opiniões, já é mais... Portanto, não haverá suscetibilidade, se a pessoa apresentar factos. Ou é mais difícil ferir suscetibilidades, se apresentar factos. Não sei. Portanto, essa coisa de muita sensibilidade, de como é e de como não é... É discutível.”

“Mas, aquilo que eu levo para o grupo... é assim: esta pessoa quer fazer assim, faz, esta pessoa quer fazer, faz! A gente só tem é que apoiar, não é? Portanto, esta não quer fazer, não faz, mas desde que a gente cumpra aquilo que tem para cumprir, o que é que interessa... e até é bom que haja diversidade.”

“No fundo, as pessoas se forem... se virem que este vai e aquele vai, também se sentem um bocadito mal de não ir... (...) e não é só isso. E outra coisa, se isto me dá menos trabalho, por que é

que eu vou por aqui que me dá mais trabalho? Sem perceber que o facto de poder dar mais trabalho só lhe dá mais trabalho uma vez e depois aquilo é capaz de entrar na rotina. Que é um investimento, percebes? É isso. Portanto, que se vão sentir menos cansadas. Mas a gente não consegue... “

Neste âmbito, é de recordar a caracterização dos professores motivados para a profissão da autoria de Munby, Russel e Martin (2001) como profissionais com “paixão pelo ensinar”, mas conscientes dos desafios impostos pelos contextos sociais, em que ensinam; crentes que podem fazer a diferença nos seus alunos; interessados e detentores de gosto pelos alunos; possuidores de prazer e interesse pelo modo como ensinam (não só pelo que ensinam); desejosos de aprender mais; conscientes do papel desempenhado pela emoção na aprendizagem e no ensino; e envolvidos no trabalho colaborativo e reflexivo sobre as suas práticas (Day, 2004).

Na entrevista em profundidade, a avaliadora-caso dá a conhecer a sua visão sobre a escola ideal, realçando a importância do encontro entre professores e de uma cultura de avaliação, nas escolas, criando rotinas cada vez mais pertinentes na evolução profissional, com carácter formativo, segundo a vontade coletiva, para acompanhamento e apoio (evitando julgamentos subjetivos constantes sem benefícios). A criação de uma cultura de avaliação, dotada de comunicação fácil e desenvolvimento de estratégias e processos que a alimentem e a fortifiquem, evoca a perspetiva de McLaughlin e Pfeifer (cit. por Simões, 2000, p.26).

“(...) vulgarizar isso, tornar isso rotineiro, não toma o peso que toma quando chega a avaliação. (...) Que é uma coisa que a gente tem estado a dizer desde que se falou desta avaliação.”

“Acho fundamental o encontro entre professores, uma sala de professores central, que toda a gente se pudesse encontrar, porque acho que cada vez estamos a... nem sequer colegas do grupo, a gente encontra. Eu acho que isso está a ser uma falha. Isso é que está a desmembrar muito... ah... o corpo docente. (...) aquilo que sinto mais necessidade é de facto de encontrar os colegas.”

“Nós temos lá [na sala de professores do bloco dos laboratórios]ma... uma chaleira, fazemos um chazinho, e se tivermos quarenta e cinco minutos [de pausa] aquilo tranquiliza-nos e dá-nos para... E as pessoas, as novas que vêm, acham aquilo muito bom. Temos umas bolachinhas. Umas coisas...(...) pode até ser individual. Cada um vai. (...) pois, saber que há lá... que ali há qualquer coisa que as recarregue... de alguma maneira. Então se estiverem mais colegas, melhor. (...) É aquele momento. Neste momento já lá estão professores de Educação Física, Físico-Química, Ciências e Matemática. Portanto, nem sequer são do mesmo departamento. (...) mas, juntamo-nos. Conversamos. Falamos. “Olha, passou-se isto na aula.” Aí dá-se a troca que não se dá na sala dos professores. (...) portanto, pontos de encontro para isso. Fundamental.”

Em síntese, a questão da formação experiencial surge no estudo de caso como um meio formal e informal de aprendizagem e de formação do avaliador com os seus pares e com outros professores avaliadores mais experientes, em contextos laborais, num trabalho colaborativo e significativo, em prole da melhoria do trabalho dos avaliados, eperfeiçãoando também o do avaliador enquanto tal e

como professor. Mas suscita também a ideia de que o professor avaliador deve instituir-se como formador do avaliado, enquanto facilitador das aprendizagens, também em contextos laborais formais e informais. Importa, por último, ressaltar o facto de a avaliadora-caso acabar a sua entrevista com um apelo flagrante: “Experimentemos!”, ação de facto fundamental na investigação.

5. Discussão e interpretação dos dados

Ao longo da investigação, as respostas às questões foram emergindo, primeiro, da análise e interpretação da forma como cada grupo de respondentes, em cada fase da recolha, dizia ter trabalhado e, depois, das explicações que forneciam sobre a sua ação. Num último momento, visou-se, através da agregação e da análise comparativa dos resultados e do cruzamento da informação recolhida pelos diversos instrumentos, para cada uma das amostras, identificar por inferência os saberes, as competências e as práticas dos professores avaliadores, que sustentavam as suas teorias pessoais e, em particular, o papel desempenhado pelo saber prático e experiencial. Importa lembrar que as conclusões e descobertas são mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações (feitas em todas etapas). Além disso, os potenciais problemas de validade do estudo são atendidos, pois as conclusões, nestas condições, são validadas através de várias fontes de evidência. Apresentam-se agora os resultados alcançados para cada uma das questões, que despoletam uma reflexão mais ampla. Da interpretação e análise dos dados fornecidos pelos participantes no estudo, diretores de escola e professores avaliadores (de diferentes disciplinas, fases da carreira, graus de experiência profissional e em escolas diferentes, pertencentes a um mesmo centro de formação) do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário público, em Portugal, nos biénios 2007-2009 e 2010-2011.

As práticas são um denominador comum do trabalho dos avaliadores, marcado por especificidades pessoais e particulares que decorrem da maneira de ser, da experiência e das vivências de cada professor avaliador, também avaliado. Dependendo da sua pessoa e do modo como aproveita (ou não) a oportunidade da avaliação do desempenho docente, tem (ou não) disponibilidade para ela e abertura pessoal (ou não) para investir e se empenhar na aprendizagem e no trabalho. Existe uma articulação construtiva entre as práticas da avaliação docente e o desenvolvimento profissional dos professores avaliadores. No capítulo anterior, a análise da informação recolhida permitiu uma identificação clara das práticas dos professores avaliadores: com défice temporal, mas mais disponibilidade, elegem a pertinência de uma (in)formação prática, preocupados em treinar mais a observação direta, vivendo o desdobramento de perspetivas (avaliador-avaliado e professor-formando), investindo na dissuasão de tensões e em processos de colaboração e entreajuda, no debate de saberes, no ensino pela prática e nas sugestões de melhoria/aplicação, com necessidade de bons instrumentos de avaliação, focalizados na organização da sala de aula, desconfiados da sua

artificialidade, mas com convicções e hábitos que refletem numa auto avaliação, simultânea com novas lógicas que descobrem com a avaliação do desempenho docente.

Os saberes que se pretenderam compreender, em particular qual o papel do conhecimento experiencial e pessoal dos professores avaliadores, identificadas as suas formas de trabalhar, que orientavam a observação das práticas, a discussão delas, a sugestão para a sua melhoria, a aplicabilidade (ou não) e a avaliação final. No capítulo anterior, a análise da informação recolhida permitiu uma identificação clara de saberes específicos, explícitos ou subentendidos nos discursos dos professores avaliadores, nesse caso, detetados por inferência. De natureza: 1. Pessoal: saber fazer-se a si próprio, ter sabedoria, ser tranquilo, passar bem o tempo, desvalorizar, definir opções, gozar o presente, saberes sustentados na sua experiência de vida; 2. Social: saber descobrir o outro, ajudar, dar crédito, transmitir experiência, viver a paixão pela docência, buscar a verdade, aceitar a diversidade e estar bem com as pessoas, saberes sustentados na sua experiência de vida e nas práticas vividas durante o processo de avaliação do desempenho docente; 3. Técnica: saber observar aulas, corrigir e ensinar, trabalhar em parceria, aprender, posicionar-se e avaliar, saberes sustentados nas práticas vividas durante o processo de avaliação do desempenho docente.

O trabalho realizado revelou uma rede de saberes pessoais, sociais e técnicos, com origem em fontes teóricas e académicas, mas especialmente em saberes próprios aprendidos e construídos pelos profissionais, na sua prática quotidiana de ensinar (saberes experienciais), a partir de vivências diversas, no decurso de um percurso profissional e pessoal, consubstanciam a(s) teoria(s) pessoal de cada professor avaliador, dificilmente explicitada e, por isso, tácita. Revelou-se essencialmente um saber da prática, feito de aprendizagens práticas e na prática, partilhado com os avaliados, em entrevista formal ou em momentos informais, face às suas dificuldades, falhas ou necessidade de melhoria. Expressam argumentos (os “porquês” de o fazer) baseados na prática, revelando que “é a prática que ensina” (FG5, por exemplo, di-lo explicitamente, no *focus group*). São, fundamentalmente, saberes experienciais que evidenciam uma “racionalidade prática” (Zabalza, 1994), um “saber estratégico” ou “saber para a ação” (Van der Maren, 1995), que em alguns momentos revelou um saber praxeológico, vinculado a uma racionalidade crítica, ou seja, a dimensão de meta-análise (Roldão, 2008) que caracteriza o conhecimento praxeológico:

- i. O discurso justificativo dos professores avaliadores que, de forma objetiva e por inferência, mencionam que o seu conhecimento resulta de práticas reflexivas e de autocrítica, em relação aos seus saberes e dos seus avaliados, especificamente, pedagógicos ou didáticos.
- ii. As referências à partilha e reflexão de experiências e formas de trabalhar implicam o exercício reflexivo e crítico sobre aqueles saberes, em espaços formais e informais, no processo de ADD e de socialização profissional com os colegas, em que a dimensão da meta-análise se revela crucial para o professor avaliador.
- iii. Ao refletir e comunicar a outros profissionais os seus saberes, no âmbito das entrevistas individuais, numa atitude formativa, a forma e o tipo de reflexão que acompanha esta

“comunicação” e partilha de saberes proporciona um trabalho avaliativo, mais racional, reflexivo e crítico sobre esses saberes e a sua aplicação na prática docente, indiciadora de um saber praxeológico, tanto pelo avaliador como pelo avaliado.

- iv. A existência, nestes professores avaliadores, de um conhecimento profissional, como Roldão (2008) o caracteriza, um conhecimento de natureza compósita (agrega diversos saberes objeto de “transformação” e “modificação” num todo único e coerente), de natureza analítica (integra saber técnico - como fazer - e saber artístico - construído na improvisação das situações), de natureza mobilizadora (incorpora, de forma articulada, num todo complexo, saberes formais, experienciais e técnicos) e interrogativa (a singularidade das situações educativas obriga ao questionamento permanente da prática e do referencial que a sustenta). Como é referido pelos diversos autores que abordaram o “saber dos professores”, este saber pessoal evidenciado pelos professores avaliadores, de forte pendor experiencial, é um saber idiossincrático, situacional e intuitivo, não conciliável com a formalidade da racionalidade técnica e o conhecimento científico, não o consagrando como conhecimento nomotético.
- v. Apresenta-se perante teorias implícitas, que se exprimem substancialmente mais num “fazer” que num “dizer”. Perrenoud (1993) afirma que os professores agem com base em esquemas de ação, percepção e decisão parcialmente inconscientes, que os levam a expressar a sua profissionalidade com ‘o que são’, com a sua “personalidade e experiência”, enriquecidas ao longo do seu percurso profissional. Facto que se evidencia de forma relevante, neste estudo.

Em primeiro lugar, e respondendo à primeira questão de estudo, “Como descrevem os professores avaliadores as suas experiências formativas no (e para o) desempenho da função de avaliadores do desempenho docente dos seus pares?” Uma parte substancial dos professores avaliadores participantes, que se dispuseram a vivenciar a memória destas experiências profissionais, descrevem-nas como dolorosas, principalmente no primeiro biénio, num contexto atribulado e de choque com uma nova realidade. Essas experiências tornaram-se mais pacíficas e apaziguadoras no segundo biénio, pela maior familiaridade com o processo e rotinas adquiridas. Os professores avaliadores geriram e organizaram a avaliação num processo caótico, que acabou por ganhar progressivamente alguma serenidade. Uma vez estimulados para a reflexão sobre elas, conseguem identificar aprendizagens de índole profissional que as experiências de avaliação lhes permitiram realizar, nomeadamente as situações de observação. Dado que até aprenderam com elas, reconhecem-nas como experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional, não imediatamente nem em todos os casos, mas há quem consiga explicitar aprendizagens e até entusiasmar-se com elas (FG2 e FG5, por exemplo). A avaliação do desempenho docente terá que ser gerida por políticas mais estáveis e realizada com periodicidade regular. É essencial *aprender com a experiência* (do modelo de avaliação em estudo) e, futuramente, auscultar os professores

avaliadores sobre as suas experiências formativas, contrariando qualquer imposição externa de um qualquer modelo, não aceite e com o qual não se identifiquem, antes sintam resultados favoráveis.

Em segundo lugar, e em resposta à terceira questão de estudo. “Que sentimentos experimentam na sua relação com os professores avaliados, e seus pares avaliadores, em situação de avaliação, e que gestão fazem deles?” Os professores avaliadores experimentam sentimentos, especialmente relacionados com (1) os seus pares avaliados (cooperação, ajuda, cuidado e preocupação), gerindo-os com alguma tensão, mas com sensibilidade e boa vontade; (2) os seus pares avaliadores (entajuda e parceria), gerindo-os com dificuldade de tempo, sobrecarga de responsabilidades e de horário de trabalho; (3) o processo de avaliação (insegurança, indiferença ou contestação), gerindo-os, na maioria, através de três eixos orientadores: (a) cumprimento das tarefas (sentimento de dever cumprido); (b) preocupações ético-deontológicas (busca da verdade, sentido de justiça e equidade na avaliação); (c) profissionalismo docente (rigor, método e qualidade no trabalho).

Em terceiro lugar, e respondendo à segunda questão de estudo, “Como apreendem o modo como se formam (e o que aprendem) no desempenho dessas funções?” Os professores avaliadores apreendem com alguma opacidade o modo como se formam no desempenho da função de avaliador por falta de oportunidades de formação, de reflexão sobre o processo da avaliação do desempenho docente, de troca de ideias e de partilha de experiências. Alguns revelam refletir individualmente e no coletivo, nos seus contextos de trabalho. Dada a centralidade desta questão nesta tese, reforça-se que é isso que é formativo e é por isso que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além do mais, também a própria investigação teve o sentido de criar essas oportunidades e parece tê-lo conseguido, uma vez que os avaliadores conseguem-no explicitar através do diálogo reflexivo, pela partilha de ideias, perceções e experiências vividas, por exemplo, no *focus group*. Os processos e trajetórias evolutivas de formação desses professores avaliadores são fundamentalmente fundados na prática, em experiências significativas, pela partilha de aprendizagens com pares avaliadores (principalmente instrumentos e estratégias de observação de aulas) e com pares avaliados (principalmente recursos e metodologias de ensino).

Os processos de avaliação do desempenho docente proporcionam aprendizagens experienciais e significativas avaliadores (e aos avaliados) que se refletem no seu desenvolvimento pessoal e profissional, designadamente no profissionalismo docente. O estudo permitiu verificar que os professores avaliadores desenvolveram aprendizagens experienciais formativas, que os conduziram à mudança de algumas das suas teorias profissionais e pessoais, (re)estruturando algum do seu saber profissional, essencialmente ligado a uma racionalidade prática, em que os saberes experienciais, elaborados ao longo da vida profissional, se constituem em verdades, com peso de lei, que orientam e regem a sua ação. Subentende-se uma visão da prática de ensinar e avaliar como um ato criativo, que permitiu aos avaliadores encontrar crenças, nomeadamente sobre a primazia na atenção a dar aos alunos (o alvo, numa aula) ou sobre a transmissão organizada de conteúdos

(clareza e rigor), que suportam decisões quanto às estratégias, atividades e recursos mais eficazes, para levar a aprender. Os seus pares aprendem conteúdos e estratégias pedagógico-didáticos e os seus alunos aprendem conteúdos disciplinares e fazem aprendizagens sociais. Um saber que alguns designam de *craft* (Brown & McIntyre, 1993; Rigano & Ritchie, 2007; Ruthven & Goodchild, 2008) e que não resulta, necessariamente, da teoria académica, como atesta a análise das justificações apresentadas pelos professores avaliadores. Esta racionalidade prática (Zeichner, 1993), um fazer em contexto para a resolução de problemas, revelou-se de forma expressiva nas “justificações pelas crenças e convicções pessoais” dadas pelos professores avaliadores, para explicar a sua ação, que assume a importância dos saberes da experiência, na concretização da sua forma de trabalhar e na construção da sua profissionalidade. O saber experiencial ganha relevância na construção do professor avaliador, uma vez que a importância, nas teorias pessoais, dos saberes experienciais está, particularmente, presente nas justificações das ações pelas crenças e convicções pessoais, mas também nas justificações atribuídas a uma autoridade formativa. A formação decorrente da experiência ganha destaque e exprime-se em expressões como: *porque eu acredito, porque eu acho, já percebi, porque facilita, já experimentei, eu penso que e, ainda, porque eu julgo que*. É um saber apoiado numa racionalidade quase emancipatória, porque o professor reflete, transformando os contextos e os próprios sujeitos, recorrendo à ideologia de mudança e de melhoria. A experiência é fonte de formação e os saberes que daí emergem são sentidos e manifestados pelos avaliadores como de particular importância na sua teoria sobre como ensinar, designadamente avaliar. Sublinhe-se que estamos perante teorias (e não uma teoria), uma vez que são profundamente marcadas pela personalidade e experiências vividas por cada profissional, simultaneamente a nível profissional e pessoal, e que integram o seu *habitus*. Como disposições adquiridas na e para a prática real, as teorias pessoais que integram o *habitus* permitem, enquanto matrizes de leitura (Perrenoud, 1993, 2002), que os professores encontrem as respostas e tomem as decisões mais adequadas, quando confrontados com situações imprevisíveis (também na avaliação do desempenho docente). Os resultados do estudo revelam a existência, em cada professor avaliador, de uma “teoria sobre o ensinar e avaliar” justificativa da sua prática profissional como avaliador, na escola. E a prática avaliativa, no caso dos avaliadores do desempenho docente, acaba por promover a criação de novas práticas de ensino e de avaliação com os seus alunos, uma vez que desperta para novos caminhos do ensino e novas perspetivas da avaliação. É um “conhecimento profissional não standard” (Sá-Chaves, 2000), passível de ser adaptado, moldado e reconstruído em função da diversidade das situações e contextos, com que se vão confrontando ao longo da sua carreira profissional, aspeto sublinhado por diversos avaliadores e que marca, sem dúvida, o seu “Ser Professor Avaliador”. A assunção do saber prático e pessoal validado pela experiência está presente nas palavras dos avaliadores, quando referem a importância que assume na sua construção do “Ser Professor Avaliador”, mas, igualmente, na expressão dos efeitos da perda de docentes com ampla experiência: os mais velhos, de quem se deveria receber o testemunho da experiência feita,

que pediram a reforma (antecipada ou não), afastam-se da profissão sem ter feito qualquer passagem de testemunho da sua “experiência”. Os resultados deste trabalho revelam que a aprendizagem com os professores mais experientes facilita e rentabiliza as tarefas inerentes ao ensino e à avaliação. Por exemplo, várias avaliadoras referem ter aprendido com o que observaram nas aulas dos avaliados e algumas tentaram implementar nas suas. A avaliadora-caso destaca a importância das orientações de uma colega, com experiência de avaliação, como um contributo fundamental para o bom desempenho da sua tarefa de observadora e avaliadora dos seus pares. Assim, acima de tudo, os resultados revelam que a profissionalidade dos professores avaliadores, ou seja, a sua prática de ensinar ou a sua profissão em ação, é constituída por “formas de fazer”, mobilizando na ação saberes diversos, procedimentos que se manifestam em competências, bem como a aptidão para identificar e resolver problemas em contextos marcados pela incerteza e implicando grande envolvimento pessoal (Sacristán, 1991; Altet, 2002, Perrenoud, 2002).

Em quarto lugar, e para responder à quarta questão “Que valores, competências e capacidades julgam essenciais aos professores avaliadores, de acordo com o que os preocupa, enquanto observadores e avaliadores, em ação?” Identificam-se dez pares de valores essenciais ao desempenho do avaliador dos seus pares docentes, emparelhamentos e estabelecidos de acordo com o perfil do professor avaliador desejável e as suas características principais, traçados pelos diretores de escola e pelos professores avaliadores participantes, em todas as fases de recolha de dados: 1. autonomia-sabedoria, 2. tranquilidade-serenidade, 3. companheirismo-cooperação, 4. amabilidade-compaixão, 5. compreensão-tolerância, 6. caráter-ética, 7. honestidade-verdade, 8. humildade-não discriminação-não julgamento, 9. liberdade-respeito, 10. responsabilidade-justiça.

Os processos que desenvolveram, de inovação, transformação ou maturação das suas competências profissionais, foram resultado da sua reflexão, autocrítica e autoavaliação, em espelho com as práticas observadas, quer as que devem ser evitadas (negativas) quer as que devem ser incrementadas (positivas), dos seus pares avaliados e refletidas na sua autorreflexão, autocrítica e autoavaliação. Percebeu-se que são profissionais que evidenciam um conjunto de competências que desenvolveram ao longo da sua vida profissional, entendida como um processo de desenvolvimento, em que os saberes aprendidos (na formação, com origem em teorias públicas, ou na sua prática profissional e nas suas teorias pessoais, mais privadas) são reconhecidos como válidos quando eficazes na ação prática.

As teorias pessoais sobre ensinar e avaliar pares integram um conhecimento profissional. Um conjunto de recursos mobilizados na prática da avaliação do desempenho docente e de que se socorrem para responder de forma adequada à diversidade e imprevisibilidade das situações com que se debatem e confrontam, na observação das aulas dos seus pares, na entrevista individual com os professores avaliados, que muitas vezes, “obrigam” a alterar e, mesmo subverter, a planificação/gestão das aulas observadas e mesmo das suas. Perante estes resultados, a proposta de

analisar os saberes dos professores mediante a compreensão, fundamentalmente, das suas competências (Perrenoud, 2000), faz sentido, porque, na mobilização dos saberes na ação, as representações e os esquemas se articulam e se complementam, possibilitando a articulação entre teoria (saber formal/teorias públicas) e a prática (saber experiencial/teorias pessoais, mais privadas). As competências da ação dos professores avaliadores orientam-se predominantemente para a relação e o trabalho com os avaliados, no contexto da avaliação do desempenho docente. Mas refletem, muitas vezes, sobre aprendizagens feitas na sua sala de aula com os seus alunos, transferindo saberes experiências da sua vida pessoal e profissional para as suas práticas de avaliação dos pares profissionais. Das competências mencionadas por Perrenoud, no seu referencial de “Competências para a formação contínua de professores”, evidenciam-se algumas que remetem para a ação do professor avaliador em outros espaços: a participação ativa no espaço da escola; a capacidade de trabalhar em equipa; de analisar de forma reflexiva e autocrítica a sua prática; de proceder à gestão do seu processo de formação contínua.

Os professores avaliadores apontam para valores, competências e capacidades que julgam essenciais, de acordo com o que os preocupa, enquanto observadores e avaliadores, em ação. As competências, que pensam ter desenvolvido no processo de avaliação do desempenho, de si próprios e dos seus pares, apontadas como fundamentais, são de natureza pessoal, social e técnica.

Em quinto lugar, e procurando responder à quinta questão de estudo, “Que núcleos aglutinadores de sentido formativo emergem como organizadores da mudança, ocorrida e identificada pelos professores avaliadores?” Os núcleos aglutinadores, de sentido formativo, que emergem como organizadores da mudança, ocorrida e identificada pelos professores avaliadores, são 1. a Experiência, 2. a Prática e 3. a Experimentação, partilhadas, refletidas e trabalhadas com os pares, pois a prática real do professor avaliador é principalmente gerida na triangulação de três vertentes: a) os pares avaliados; b) os pares avaliadores; c) o próprio avaliador.

Os professores avaliadores trabalham na avaliação dos seus pares, designados para tal obrigatoriamente. Partem maioritariamente do princípio “vamos trabalhar bem, já que tem de ser” (DE3) e procuram desenvolver um trabalho com qualidade, rigor e justiça. Para alguns, a avaliação do desempenho docente é uma oportunidade de autoformação (o seu pensamento e a sua ação evoluem na relação com e nas suas práticas de avaliação do desempenho docente).

As mudanças profissionais, sobre as quais tomaram consciência, por se terem operado durante o processo de avaliação, no seu desenvolvimento profissional, decorrem do trabalho cooperativo, precedido da observação direta das aulas, nas entrevistas individuais e depois delas. O desempenho da função de professor avaliador contribui para o seu desenvolvimento profissional. Possibilita outras (e mais) experiências e aprendizagens, através do desenvolvimento das capacidades de observação, de reflexão e de crítica.

O conhecimento orientador da atividade do professor avaliador é de natureza empírica (sem

formação específica para o cargo) e de tipo prático (as práticas revelam aspetos formativos como o recurso a bons instrumentos de observação). É um conhecimento autoconstruído e enformado entre pares, contribuindo para a construção do “ser professor avaliador”, por conferir mais segurança, credibilidade e fiabilidade às suas crenças, capacidades e saberes. O tipo de formação e as experiências que mais contribuem para a construção de cada um como professor avaliador residem no trabalho com os colegas.

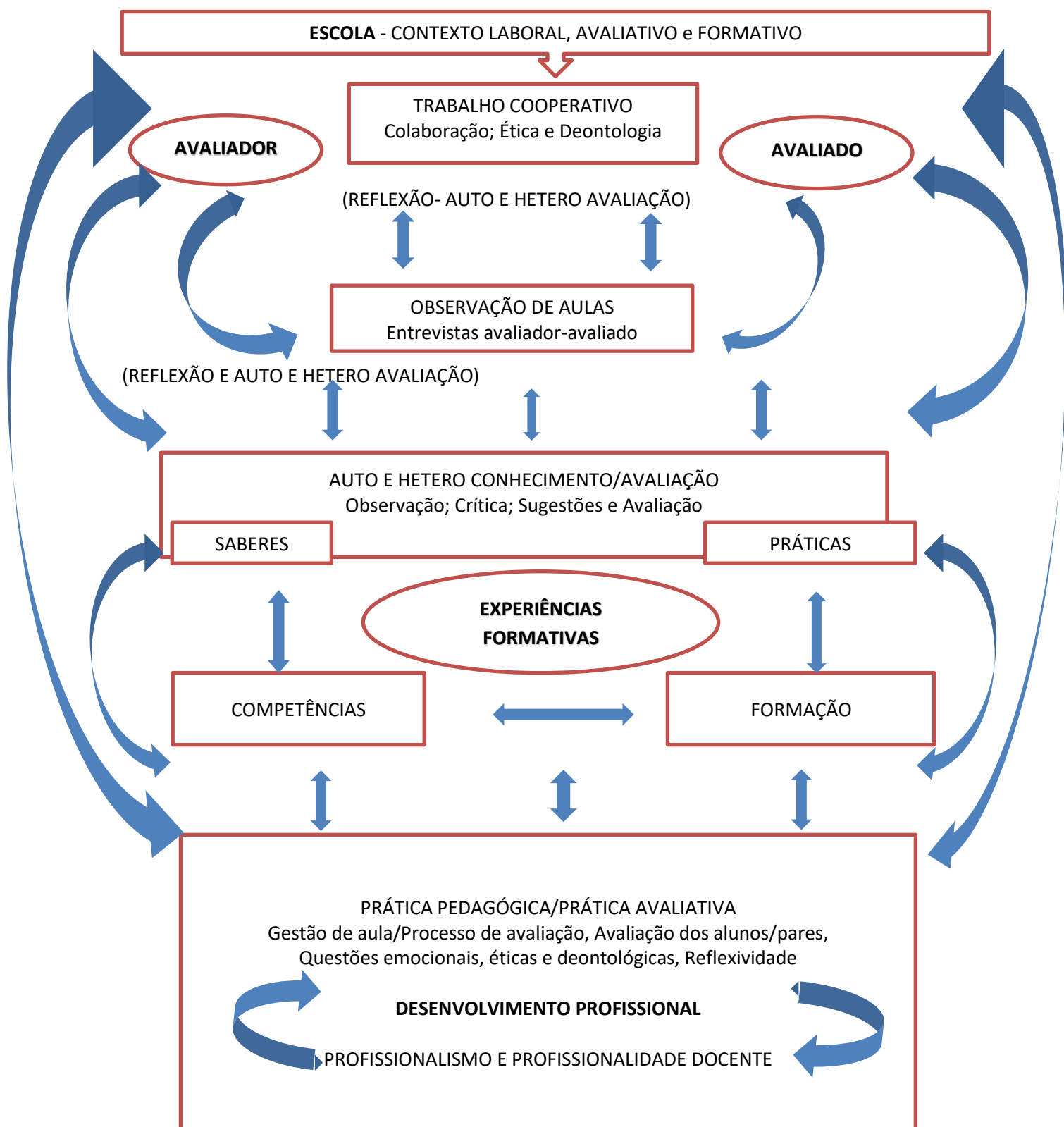
Em suma, a relevância do saber experiencial parece ser crucial na sua construção do “ser professor avaliador”. Os elementos relevantes para as conceções e práticas de formação de professores avaliadores, capazes de estimular a competência de produção de conhecimento praxeológico, pelos professores avaliadores, passam por momentos de encontro, de discussão e reflexão sobre as práticas e as experiências. O papel desempenhado por cada um dos saberes, particularmente pelo saber experiencial, na construção da identidade profissional dos professores avaliadores revela-se crucial. Aceder ao seu conhecimento tácito (aprendido através da experiência e frequentemente não verbalizado) é uma tarefa que a própria formação pode formular como objetivo. Porque os professores avaliadores são capazes de explicar a sua forma de agir e prestar as suas justificações, desde que existam momentos e espaços próprios para o efeito, em contexto. O que se impõe como um grande desafio, pela difícil articulação num discurso proposicional sobre a sua prática, é objetivar as questões e aprofundá-las verdadeiramente. Os saberes, elaborados, reelaborados e apropriados pelo professor no desempenho do papel de avaliador dos seus pares, num processo de avaliação, simultaneamente formador e formativo, enformam-se num processo de autorreflexão e de autorregulação (autoformação), mas pode ser potenciado quando se proporcionam situações de reflexão partilhada (heteroformação) como foi o caso das entrevistas conduzidas nesta investigação, particularmente no *focus group*. Também a reflexão sobre a pedagogia utilizada pelos professores avaliados, a partir da observação de aulas e diálogo entre avaliador e avaliado (entrevista presencial) constituíram processos de ecoformação, implicando a reflexão na e sobre a prática (como defende Schon: o prático reflexivo). A interação entre avaliador e avaliado exigiu alguma perícia no cuidado com a formulação das sugestões. As atividades desenvolvidas com os avaliados passaram pela observação de aulas, a reflexão conjunta e a sugestão de melhorias.

Em síntese, os resultados revelam quatro aspetos essenciais: 1. Um conhecimento profissional sincrético de saberes diversos e experiências diferentes, marcado pela singularidade do percurso profissional e pessoal de cada um dos professores avaliadores; 2. A importância da prática profissional e do saber experiencial na construção da profissionalidade docente dos professores avaliadores; 3. A existência de um saber eminentemente experiencial, mas não totalmente praxeológico, apesar de haver mais oportunidade e tendência para o enformar, dado o confronto com a observação e a reflexão com necessidade de propostas alternativas; 4. A necessidade e relevância de conceber e desenvolver programas de formação que valorizem a prática, como centro da ação formativa, em contextos colaborativos, propiciadores de trabalho reflexivo e crítico sobre

as práticas, de modo a estimular a construção de saberes profissionais praxeológicos dos professores. Os processos de formação de professores (avaliadores) verdadeiramente sustentados numa conceção de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida que, reconhecem o papel do professor na construção dos saberes profissionais, permitem concretizar situações de formação em que os profissionais desempenham um papel mais ativo na construção da sua profissionalidade. Procurar processos formativos que permitam aos atuais e futuros professores avaliadores não apenas dominar a teoria, mas articulá-la com a realidade, implica experimentar práticas, partilhar essas experiências (dificuldades e êxitos, dúvidas e incertezas) com os seus pares avaliadores, autocriticando os seus saberes, competências e práticas, em prol de novas soluções que se adequem às exigências das situações avaliativas, em contexto, com que se vão confrontando. E, em sentido inverso, caminhar da experiência para a sua teorização. Ou seja, num processo uno, de articulação permanente entre prática e teoria.

Em suma, demarcam-se dois eixos, nas conclusões desta investigação, que incidem sobre o profissionalismo dos docentes (avaliadores) e o seu desenvolvimento profissional, inspirados em experiências significativas, como avaliadores, ou seja, a vivência de experiências significativas, na observação de aulas e no trabalho cooperativo, que dela decorre e nelas influi, implicam a autoavaliação e inter influenciam-se entre si, gerando saberes, competências, práticas e uma formação que também as reforçam, em contexto avaliativo, e simultaneamente formativo. O impacto no seu desenvolvimento profissional é desencadeado em três níveis: (1) o da prática pedagógica, incluindo a avaliação (gestão de aula/processo de avaliação, avaliação dos alunos/pares, questões emocionais, éticas e deontológicas, reflexividade); (2) o do trabalho cooperativo com os colegas (colaboração; ética e deontologia); (3) o do auto e hétero conhecimento/avaliação (observação; crítica; sugestões; avaliação).

Gráfico 19 – A multidimensionalidade da avaliação e do desenvolvimento profissional



6. Esboço de um referencial formativo

Aponta-se para um referencial teórico formativo específico, capaz de se sustentar na descrição, interpretação e análise compreensiva consistente da práxis avaliadora docente, enquanto transformadora do próprio docente avaliado e avaliador e dos seus processos de desenvolvimento profissional. Para a caracterização de uma formação contínua adequada à função dos professores avaliadores do desempenho docente dos seus pares, parte-se da apreensão de como se formam os professores avaliadores, no próprio desempenho dessas funções (sustentada nas suas perspetivas, identificação de processos formativos, trajetórias de formação e mudanças que se operaram). Face aos resultados do estudo, tem sentido apostar-se em modelos de formação direcionados para uma “formação realista” (Perrenoud, 2000, 2002) ou de “perspetiva realista” (Khorthagen, 2010) que, dotando os avaliadores profissionais de competências (de um agir “apoiado em saberes”), lhes permita desenvolverem-se e afirmarem-se como profissionais competentes, com um conjunto diversificado de conhecimentos e capacidades, flexíveis e moldáveis, possibilitadores da ação e da tomada de decisões, em condições imprevisíveis, de forma ajustada, assentes numa postura de reflexão crítica sobre a sua prática avaliativa e a sua prática docente, atributo de uma reconhecida competência profissional (Sá-Chaves, 2002; Perrenoud, 2004). O perfil de professor avaliador, que assume particular urgência no contexto escolar atual, de diversidade social, cultural, étnica e religiosa, por assimetrias e clivagens sociais e exclusões de ordem diversa, que conduzem ao questionamento permanente da instituição, do seu saber, do trabalho docente e do trabalho dos avaliadores de professores, lança novos desafios aos professores avaliadores e aos seus formadores, exigindo-lhes novas respostas e, cada vez mais papéis, que não apenas os de meros reprodutores de saberes. Ou seja, urge formar professores avaliadores, para um desempenho profissional intrinsecamente complexo, exercido em espaços e contextos que se revelam quotidianamente incertos, contraditórios e imprevisíveis. O modelo de formação que se advoga, radicado numa epistemologia da prática profissional, é particularmente importante na formação contínua docente. Sendo uma formação para a prática real da profissão, deve contribuir para minimizar o “choque com a realidade”, sentido pelos professores avaliadores que, ao iniciar a sua prática avaliativa profissional, se sentiram inseguros porque impreparados e não formados. Este fenómeno e o reconhecimento da impreparação para lidar com a avaliação dos seus pares foram reportados nas críticas feitas à falta de formação específica no domínio da avaliação do desempenho docente, aos apelos a uma formação especializada para o bom desempenho, na prática, pelos professores avaliadores (e seus diretores), e nas metáforas veiculadas para expressar a forma como se sentiram no início da sua prática profissional como professores avaliadores (“um quase pânico!” FG5).

Logo, há que apostar numa formação para os professores avaliadores mais consentânea com a realidade da prática docente e, idealmente, seguida de um período de acompanhamento dos professores avaliadores, em contexto laboral, na escola, em trabalho colaborativo com professores

avaliadores mais experientes, ao contrário do que acontece no nosso país. Os professores avaliadores que, vivenciando uma prática docente profissional que pode converter-se num forte cariz individual, confrontam-se com situações diversas e complexas, as quais devem ser objeto de partilha e reflexão, dentro de uma comunidade de aprendizagem, permitindo responder às questões e situações e diminuir o desgaste e o *stress* profissional que advêm de uma prática profissional isolada. Uma das conclusões deste estudo aponta precisamente para as competências para o trabalho colaborativo, de partilha de experiências e de reflexão entre os professores avaliadores e avaliados, principalmente no 2º biénio, em que “se perderam os medos” (DE2) e a avaliação do desempenho docente parecia ter ganho alguma rotina. Em oposição ao 1º biénio, votados ao isolamento, particularmente sentido por aqueles que nunca tinham avaliado os seus pares ou sido avaliados por eles, com aulas observadas (os que nunca foram orientadores de estágio e/ou os que nunca tiveram uma aula observada, na sua vida profissional docente). O modelo de formação preconizado inclui-se numa formação profissional continuada, que assuma o desenvolvimento profissional como um projeto, que se prolonga ao longo da carreira, com diferentes etapas interdependentes (formação inicial, indução e formação contínua e, dentro desta, a formação especializada). As escolas de formação devem orientar a formação dos professores avaliadores para o desempenho profissional da sua função de avaliadores em contexto real, mas também as escolas (do ensino básico e secundário) devem assumir um papel fulcral no desenvolvimento profissional de todos os seus professores: dos professores avaliadores, em especial, e de todos os docentes que participam na comunidade educativa, de forma mais ampla, através da criação de comunidades de aprendizagem, dentro do espaço escola. As escolas, como “comunidades de aprendizagem” são as mais adequadas ao desenvolvimento de “práticas de formação realistas”, porque promovem a formação em contexto real, em que profissionais com experiências diferentes se envolvem, num processo auto formativo, questionando e refletindo, de forma crítica, o seu desempenho e os saberes que lhe estão associados (Wenger, 1998). Trata-se de um trabalho partilhado e colaborativo, impulsionador de crescimento e desenvolvimento profissional, com o objetivo último de promover a eficácia profissional docente e a qualidade do trabalho educativo com os alunos, aspetos sublinhados como fundamentais por diversos autores (Hargreaves, 1998; Raymond & Lenoir, 1998; Ball & Cohen, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Korthagen, 2010; Putnam & Borko, 2000; Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007). O papel fundamental e decisivo na implementação de estratégias formativas fomentadoras de uma aprendizagem ao longo da vida é das escolas e dos professores. Neste processo, as instituições de ensino superior, com responsabilidade na formação de professores, poderão contribuir, em formas de parceria e de colaboração, que ajudem as escolas a desenvolver-se enquanto comunidades de aprendizagem, enraizadas na prática profissional, propiciadoras de construção de um saber profissional e empenhadas na formação e desenvolvimento dos seus profissionais. A formação de professores avaliadores requer instituições de formação, formadores e profissionais de ensino, implicados numa

conceptualização, adequada aos diversos saberes envolvidos na profissionalidade. Saberes complexos em si mesmos e, sobretudo, na sua arquitetura, que deve configurar uma profissionalidade. A súpula de saberes e experiências, e não da sua soma, fragmentada e desarticulada. É uma oportunidade de se fazerem pontes entre dois mundos, o acadêmico e o profissional. Esta é uma condição importante para a construção de percursos de profissionalização docente dos professores avaliadores, orientados para o desenvolvimento de competências que, tendo em conta os resultados obtidos no estudo e as reflexões a que nos conduziram, considera-se deverem ser caracterizadas pela autonomia, na tomada de decisões, e assentes numa profissionalidade imbuída de saberes diversos (formais e experienciais significativos), de um conhecimento profissional aberto à atualização e construção coletiva, que privilegie o trabalho cooperativo e a constituição de escolas como organizações aprendentes. Um processo de desenvolvimento profissional em que os saberes práticos dos professores e as suas preocupações pragmáticas sejam trabalhadas, procurando a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, estimulando o pensamento reflexivo e crítico, para a promoção do desenvolvimento profissional do professor (avaliador).

É particularmente relevante para a promoção e desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica nos professores avaliadores, um conjunto de doze recomendações: 1. Ao longo do percurso formativo, confrontar o professor com situações e experiências diversas de prática de avaliação e de sala de aula (dentro e fora dela); 2. Recorrer a estratégias diversas (visionamento de gravações de aulas, análise de casos, dilemas e situações problemáticas), que levem os professores avaliadores a encontrar respostas, aplicar soluções e avaliar a qualidade do trabalho, dos seus avaliados e seu; 3. Promover a reflexão crítica, não apenas individual, mas, sobretudo, partilhada e concretizada em conjunto, com outros colegas e com o professor formador (a reflexão ocorre quando se pensa nos problemas e se encontra a solução para eles); 4. Dinamizar aprendizagens contextualizadas, que permitam aos professores avaliadores dialogar e aprender com professores avaliadores mais experientes; 5. Promover o trabalho colaborativo como característica inultrapassável da função de professor avaliador e da profissão docente; 6. Desenvolver competências de investigação no professor avaliador, como modelo para os seus avaliados; 7. Refletir com os professores avaliadores sobre a problemática inerente à profissão docente e ao trabalho do professor (certezas e incertezas, imprevisibilidade, questões emocionais e ético-deontológicas, etc.); 8. Fomentar o reconhecimento de que aprender a ser professor não se esgota na formação inicial, mas é um processo de desenvolvimento profissional, ao longo da vida, pelo qual o próprio é responsável e deve empenhar-se de forma ativa, até porque é chamado a desempenhar novos cargos, para cujas funções deve estar preparado, como é o caso de ser professor avaliador que deve ter (e desenvolver) um projeto pessoal de formação; 9. Criar comunidades aprendentes nas escolas, dinamizadoras de culturas colaborativas e de práticas reflexivas dos professores avaliadores, na identificação e resolução de problemas comuns, que conduzam à produção de novos saberes; 10. Assumir que uma

boa prática ou desempenho é uma questão do profissionalismo; 11. Discutir e reconceitualizar concepções e modelos de formação dominantes nas instituições formadoras, nas escolas e nas políticas educativas; 12. Desenvolver formas de parceria e colaboração com outras escolas e seus profissionais, no sentido de capacitar os professores avaliadores para a (e na) prática investigativa, sobre a sua ação, através de projetos em rede.

7. Limitações deste estudo e recomendações

Apesar dos seus contributos, este estudo apresenta algumas limitações, das quais se destacam três. *O perigo das generalizações.* É um estudo limitado a um pequeno número de sujeitos (total de 21 participantes): os resultados devem ser circunscritos a esse universo e interpretados com prudência, sem extrapolações ou generalizações abusivas, incoerentes com o tipo de estudo e metodologia. *O esforço de participação.* O estudo obrigou a um esforço constante de ultrapassagem da desconfiança dos professores avaliadores estarem a ser avaliados, pela investigadora, professora do ensino secundário e formadora de professores, portanto, encarada como uma possível “líder” no assunto. *A proposta de um modelo de formação.* A formação contínua para professores (avaliadores) é uma proposta deste estudo para o desempenho de uma função complexa, dentro de uma profissão já dotada de complexidade, pela diversidade e imprevisibilidade que caracterizam as situações educativas. Essa formação aponta para: a) um princípio basilar, aprender a ser avaliador é um processo dinâmico que se vai (re) construindo, ao longo do desempenho dessa função, na vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, da história de vida e singularidades pessoais do avaliador. b) um modelo ideal, assente na complexidade do desempenho de avaliador na profissão docente (não num conjunto de princípios e regras que definem o que é ser um “bom professor avaliador”). c) uma orientação para o desenvolvimento de competências, em contextos colaborativos, para o exercício da reflexividade crítica, sobre a (e na) prática, para o incremento de novos saberes práticos e praxeológicos; fomentando a noção de uma formação inacabada, que se vai construindo no decurso da vida profissional e ao longo de toda a vida, consubstanciando-se num processo permanente (sempre inacabado) de desenvolvimento pessoal e profissional. d) uma noção de desenvolvimento pessoal e profissional que será naturalmente transmitida aos pares avaliados e, funcionando como exemplo dos princípios de interação na ação, será posta em prática por todos os docentes, pares avaliados e pares avaliadores. Só assim, o processo de avaliação do desempenho docente será um verdadeiro contributo para a real melhoria do ensino, do profissionalismo e da profissionalidade docentes bem como do desenvolvimento profissional.

Numa perspetiva crítica, de meta-análise sobre este trabalho de investigação qualitativa, que se constrói num processo de avaliação e reavaliação dos procedimentos e das decisões tomadas, para ultrapassar constrangimentos e obstáculos contextuais, organizacionais e pessoais (da investigadora e dos participantes), este estudo apresenta quatro contributos de destaque: 1. como um espaço e um

tempo de crescimento, autoformação e desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora e dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências de investigação e para o questionamento reflexivo a ela associado, sobre a realidade estudada e, ainda, para o conhecimento efetivo do trabalho dos professores avaliadores dos ensinos básico e secundário. 2. enriqueceu, também, pelas vivências informais, fora do espaço sala de aula, nas conversas, desabafos e conselhos partilhados com e entre professores avaliadores, sobre a escola, a Educação, as dificuldades com os pares e com os alunos, que concorreram, sem dúvida, para a compreensão do universo profissional destes profissionais, não tendo sido, deliberadamente, registadas essas situações, por se pretender o enfoque nos saberes, competências, práticas e formação dos professores avaliadores, bem como a descrição das suas formas de trabalho e as respetivas justificações, e por esses “encontros” e interações se instituírem como espaços e momentos de confiança e cultivo da relação, entre investigadora-participantes. 3. apresenta um carácter pioneiro, face às análises e conclusões apresentadas sobre professores avaliadores, o que inviabiliza enquadrar os resultados obtidos em contextos mais amplos, tanto temporais como espaciais. Fica, portanto, por esclarecer até que ponto os resultados alcançados se associam apenas a um contexto histórico, político e social particular, marcado por fortes mudanças no ensino e na sociedade em geral, e às características específicas da docência, na sociedade portuguesa. 4. a coerência dos resultados obtidos, face ao enquadramento teórico considerado e entre professores avaliadores de três escolas (universo estudado), sugere que foram dados passos consistentes, embora preliminares, para um debate mais amplo e robusto sobre o que pensam os professores avaliadores portugueses acerca da avaliação do desempenho docente, sua função e melhor forma de a concretizar.

As conclusões levantam hipóteses de trabalho a aprofundar em estudos futuros. Assim, conclui-se esta tese, com sete sugestões para investigações futuras: i) o contexto de crise e conflitualidade estudado pode ser um fator explicativo de várias das atitudes e opiniões expressas pelos participantes. Mas até que ponto esse efeito terá influenciado os resultados? ii) os reflexos da rejeição indireta de uma função obrigatória e o isolamento de alguns avaliadores, por ausência de estruturas vocacionadas para os apoiar, no seu processo de aprendizagem profissional, no sucesso dos seus colegas avaliados e no êxito escolar dos seus alunos poderá ser objeto de investigação. Ponderada a qualidade de ensino e de práticas de ensino, promotoras de sucesso escolar e educativo, que consequências resultaram da rejeição da função de professor avaliador (obrigatória), do isolamento de alguns professores avaliadores, do seu desempenho desamparado, no seu processo de aprendizagem profissional, no sucesso dos colegas que avaliaram e no êxito escolar dos alunos? iii) seria de ponderar qual a forma de investigação científica que pode dar um contributo para a formação de um conhecimento praxeológico dos professores avaliadores, mantendo uma atitude compreensiva e flexível. Que forma de investigação científica poderá dar um contributo efetivo e profícuo para um modelo de formação baseado num conhecimento

praxeológico dos professores avaliadores? **iv)** se é verdade que a maioria dos participantes afirma desejar uma formação adequada, por outro lado confirma que a experiência da avaliação do desempenho docente foi formadora e formativa, colaborando para o seu desenvolvimento profissional. Como articular os dois eixos de auto e de hétéro construção formativa, numa formação especializada? Que atividades? Que programa? Que recursos? Que avaliação? **v)** é reconhecida a necessidade de alterar o atual modelo de formação contínua e fomentar uma adequada formação de professores (avaliadores), considerada inexistente por uns ou insatisfatória por outros. No contexto português, as escolas poderão ser comunidades aprendentes e articular com as escolas de formação e as universidades, para o real acompanhamento e apoio dos professores avaliadores, em permanente formação? **vi)** os resultados obtidos indiciam uma forte valorização do papel do professor avaliador, enquanto agente formador nas escolas, que parecem ainda passivas quanto ao valor acrescentado que a formação profissional em contexto laboral e em formas de trabalho colaborativas pode trazer às suas dinâmicas de mudança. Como estimular o reconhecimento social e reforçar o papel da escola na definição dos contornos de uma formação experiencial? O que condiciona a existência de uma maior interação entre os responsáveis pela formação? **vii)** o papel da experiência, como base para a formação profissional, é evidente para os participantes deste estudo. A colaboração entre docentes é uma das principais fontes de desenvolvimento e formação profissionais, enquanto a alteração de comportamentos individuais é secundarizada. Este facto é tanto mais curioso quanto alguns diretores de escola reconhecem a necessidade de mudanças nos hábitos de trabalho dos professores em geral. Qual o contributo das dinâmicas de inovação social no contexto das relações professores (avaliadores), escola e sociedade? Que tipo de estímulos poderão ser desenvolvidos para promover alterações nas práticas individuais e coletivas docentes, em Portugal?

CONCLUSÃO

Na pesquisa de carácter qualitativo, os processos de recolha e análise de dados vivem numa constante interação dinâmica de retroalimentação e reformulação. Nesse processo cíclico de reconstrução, foram surgindo hipóteses, que resultaram em novas buscas na investigação, das quais foram emergindo interpretações, no sentido de identificar aprendizagens realizadas pelos professores avaliadores dos seus pares, nos biénios conturbados de 2007/2009 e 2009/2011, em três escolas dos ensinos básico e secundário de Lisboa. Foram levantadas hipóteses sobre os seus saberes, competências, práticas e experiências significativas e formativas, com o objetivo último de fazer uma aproximação a um referencial teórico, para a sua formação profissional contínua, capaz de dar resposta à preparação para o bom desempenho dessa função.

Assim, a investigação baseou-se em quatro fases da investigação, decorrentes de uma *fase exploratória*, com uma entrevista semiestruturada individual (DE) a três diretores de escolas do mesmo centro de formação, que veio complementar a análise e interpretação das informações recolhidas, convergindo ou divergindo das óticas dos professores avaliadores, sobre as questões de estudo. Uma *primeira fase de estudo*, sustentada na narrativa escrita de memórias e questionário (MEN) solicitados a todos os professores avaliadores dessas três escolas, a que respondeu apenas um total de dezoito professores avaliadores (nunca foi possível apurar o universo total exato de avaliadores nas três escolas dada a falha de envio de informação e o seu carácter sigiloso, mas acredita-se que ronde cerca de sessenta professores avaliadores no 1º biénio e oitenta e cinco no 2º biénio, na totalidade das três escolas). Uma *segunda fase de estudo* apoiada *focus group* (FG) organizado com seis professoras avaliadoras, seleccionadas da fase anterior, tendo faltado uma delas. Uma *terceira fase de estudo*, um estudo de caso, a partir de uma entrevista em profundidade semiestruturada individual a uma professora avaliadora seleccionada da fase anterior (FG5).

O primeiro instrumento (DE) foi construído, tendo por base elementos teóricos e práticos. Os elementos teóricos, de natureza conceptual, foram (a) o conteúdo de legislação sobre avaliação do desempenho docente, produzida pelo ministério da educação, para se perceber os objetivos, enquadramento, metodologias de trabalho e condições da avaliação do desempenho docente; (b) as agendas de transição para um modelo de desenvolvimento profissional, defendido pelas perspetivas formativas profissionais docentes cuja tónica é a melhoria da qualidade de ensino e dos desempenhos docentes, em alternativa, por exemplo, à visão técnica racional da formação contínua, centrada na necessidade de formar professores como técnicos de ensino; (c) o modelo de avaliação do desempenho docente em Portugal (2007/2009 e 2009/2011), para professores dos ensinos básico e secundário, para entender em que medida as atitudes e opiniões sobre o trabalho dos professores avaliadores, expresso pelos respondentes, se associam de forma preferencial a determinados saberes, competências e experiências práticas. Os elementos práticos, de natureza empírica, centraram-se na experiência, como campo de formação profissional contínua, relevante para a

emergência, a consolidação e o desenvolvimento de modelos de formação contínua, mais transformadoras e emancipatórias. Os restantes instrumentos, que combinam técnicas de recolha de informação individual e de discussão coletiva, foram construídos sucessivamente, tendo por base o anterior, explorando várias questões, no sentido de compreender as transferências que estes professores fizeram da sua experiência, neste novo papel de avaliadores, para as práticas pedagógicas com os pares e com os seus alunos, para compreender como deve ser equacionada a formação docente para o bom desempenho da função de professor avaliador. Para além da doutoranda e da orientadora, esta investigação contou com vinte e cinco participantes: três diretores de escolas, dezoito professores avaliadores, três juízes externos (avaliadores pertencentes ao centro e sul do país) e uma amiga crítica. Os seus principais contributos centram-se na ampliação do conhecimento, nos domínios da Educação e da Formação de Professores, particularmente professores avaliadores dos ensinos básico e secundário, em Portugal, a partir da experiência do modelo implementado em 2007/2009 e 2009/2011.

É relevante aqui dar conta da lógica do desenho de investigação, que vai de uma visão ampla e distanciada da avaliação do desempenho docente obtida junto dos três diretores de escola, para uma aproximação à vivência quotidiana e a um olhar personalizado, através do estudo de um caso de uma professora avaliadora, passando pela análise de memórias narrativas e pelo confronto em situação de *focus group* das perspetivas de cinco avaliadoras que revelarem maior envolvimento e uma visão mais crítica sobre o processo. Este processo de investigação permitiu a construção e consolidação de hipóteses de trabalho e de identificação de núcleos aglutinadores de aprendizagens formativas que desafiam a profissionalidade docente, a experiência, a experimentação e a prática.

Concluindo, sem desprimor de outras formas de formação contínua com sentido, todas complementares para e no desenvolvimento pessoal e profissional docente, reconhece-se o valor da experiência como campo de formação. Advoga-se a importância da formação experiencial, dado que fica demonstrado que a vivência de experiências profissionais desafiadoras (como é o caso da avaliação de pares), mesmo em contextos adversos, constitui um campo de formação e de desenvolvimento profissionais, instituindo-se como estratégia de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2007). *Atas da Conferência Internacional - Avaliação de Professores: Visões e realidades* (Conselho Científico para a Formação de Professores). Lisboa: Ministério da Educação.
- Abraham, A. (1984). *L'Enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Adler, P. & Adler, P. (1998). Observational techniques. In N. Denzin & Y. Lincoln. *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Afonso, A. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *Revista Elo – Avaliação do Desempenho Docente*. Centro de Formação Francisco de Holanda Guimarães, 16, 25-30.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aguiar, L. & Alves, P. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In P. M. Alves & A. M. Flores (org.). *Trabalho Docente, formação e avaliação - Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.229- 258). Mangualde: Pedagogo.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar. Porto: Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (v.1, pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Grupo de trabalho do CRUP. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- AllaL, L. & Mottier Lopez, L. (2004). Teachers' professional judgment in the context of collaborative practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (eds.). *Designing Assessment for Quality Learning*. (pp.151-165). London: Springer.
- Almeida, A. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Almeida, J. F. de & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.

- Almeida, M. T. (2011). *Desafios ao desenvolvimento profissional do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação, Lisboa.
- Altet, M. (2002). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- Alves, F. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 36, nº 1,2,3, 77-87.
- Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.
- Alves, M. & Machado, E. (2010). Introdução. Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. Alves & E. Machado (orgs.). *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp.6-12). Porto: Areal.
- Alves-Mazzoti, A. & Gewandsznajer, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009) O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, 75-86.
- Amaral, A. (2013). *A dimensão emocional no desenvolvimento do professor*. Tese de doutoramento em Educação, Formação de Professores. Instituto de Educação, Lisboa.
- Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare D. & Santiago, P. (2009). *Estudo OCDE. Avaliação de Professores em Portugal*. Retrieved from: http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Amour, G. (1991). L ' évaluation des compétences & nériaues a la comission de formation arofessionelle de la répión du Ouébec. In *Reconnaitre les Acquis - Démarches d ' exploration personnalisée*. La Mesonance. Paris: Ed. Universitaires Unmfreo.
- Anastasiou, L. & Pimenta, S. (2010). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. Buenos Aires: Humanistas.
- Anderson, G. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*. 28 (1-2), 12-21.
- Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*. 10, 107-123.
- Angle, H., Gilbey, N. & Belcher, M. (2007). *Teachers' workload diary survey*. London: Office of Manpower Economics - School Teachers Review Board.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ashworth, P. (2003). An approach to phenomenological psychology: the contingencies of the lifeworld. *Journal of Phenomenological Psychology*, v. 34, n.6, 145–156.
- Aubrun, S. & Orofiamma, R. (1990). *Les compétences de 3ème dimension, ouverture professionnelle?* Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.

- Axt, M. (2000). Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. *Filosofia Unisinos*, 7, set/dez, 256-268.
- Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thélot, C. (ed.). (2008). *Evaluer pour former*. Bruxelles: De Boeck.
- Ball, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, S. & Goodson, I. (1985). *Teacher's lives and careers*. London: Falmer.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. CCAP 3, Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2008). Critical professionalism in an age of supercomplexity. In B. Cunningham (org.). *Exploring professionalism*. (pp.190-208). London: Institute of Education.
- Barroso, J. (2013). *Autonomia das escolas públicas: escolher ou participar?* *Jornal de Letras*, out., 7.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bártolo, E. (2007). *Formação em Contexto de Trabalho no Ambiente Hospitalar*. Lisboa: Climepsi.
- Bastos, A. (1993). Comprometimento Organizacional. Um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. *Revista de Administração de Empresas*, 33, 3, maio/junho, 52-64.
- Bastos, M. H. (2003). Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In A. C. Mignot & M. T. Santos (org.). *Práticas de memórias docentes*. São Paulo: Cortez.
- Beard, C. & Wilson, J. (2002). *The Power of Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benjamin, C. & Rodolphe, C. (2001). *O inquérito: teoria e prática. Métodos e Técnicas para Ciências Sociais*. Oeiras: Celta.
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. Teacher autonomy. An issue of balance. In C. Day (org.). *The routledge international handbook of teacher and school development*. (pp.57-66). London: Routledge.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, 17 (2), 10-19.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Berliner, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la Enseñanza. In Villar Angulo (ed.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers.

- In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Bicudo, M. & Espósito, V. (1994) (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Unimep.
- Bicudo, M. A. (2000). A pesquisa qualitativa fenomenológica à procura de procedimentos rigorosos. In M. A. Bicudo. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. (pp.70-102). São Paulo: Cortez.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.
- Bisquerra, A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 11(3), 95-114.
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa. Potencialidades e problemas. In GTI (eds.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (1996). Formarse al tiempo que se Trabaja: Qué hemos Aprendido de Nuestras Experiencias de «Formación Centrada en la Escuela» en España? In Estrela, A. & Canário, R. & Ferreira, J. (orgs.) (eds.). *Formação, Saberes Profissionais e Sistemas de Trabalho*. I, 87-98.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Promesa y Realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolzan, D. & Isaia, S. (2006). Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*. Ano XXIX, 3 (60), set/dez., 489-501.
- Bolzan, D. (2006). Verbetes. In M. C. Morosini (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. (v. 2., pp. 349-405) Brasília: INEP.
- Bourdieu, P. (1982). Estrutura, habitus e prática. In E. Panofsky. *Architecture Gothique et Pensée Scolastique*. Paris colastique: Minuit.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um corpo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. 22, 74.
- Botella, L. & Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales. Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Boudon, R. (1979). *La Logique du Social: introduction a L' analyse sociologique*. Paris: Hachette.
- Bourdieu, P. (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris: Mouton.
- Bourdieu, P. (1972). Esboço de uma Teoria da Prática. In P. Bourdieu (1994). *Sociologia, Grandes Cientistas Sociais*. (pp.46-81). São Paulo, Ática.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1983a). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. (pp.46-81). São Paulo: Ática.

- Bourdieu, P. (1983b). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In P. Bourdieu. *O poder simbólico*. (pp. 59-73). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1992). Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In P. Bourdieu. *Economia das trocas simbólicas*. (pp. 201-202). Rio de Janeiro: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2001). *Razões práticas. Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta.
- Bourdoncle, R. (1994). La professionalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. 17 (1-2), 13-24.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information*. London: Sage.
- Branco, A. (2004a). *Para além do QI. Uma perspectiva mais ampla da inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Branco, A. (2004b). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introdução. In L. Querido-Hammond e J. Bransford (eds.). *Preparar os professores para um Mundo em Mudança. O que os professores devem aprender e ser capaz de fazer*. (pp. 1-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bredeson, P. (2002). The Architecture of Professional Development. Materials, messages and meaning. *International Journal of Education Research*. 37(8), 661-675.
- Britzman, D. (1988). Essay Review: On Educating the Educators. *Harvard Educational Review*, April 1988, 58 (1), 85-95.
- Brookfields, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Lossey Bass.
- Brown & McIntyre (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University.
- Bruner, J. (1997). *La educacion, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bülher, C. (1976). *A psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (org.). *Handbook of research on teacher education*. (pp.311-328). New York: Macmillan.
- Burke, J. (1987). *Teacher Development. Induction, renewal and redirection*. London: Falmer.
- Cabrito, B. & Gonçalves, M. J. (2007). Contributos para a Compreensão do Papel da Formação Profissional, em Portugal. *Actas do XII Encontro Nacional de SIDT, Cidadania e Empregabilidade*. As Novas Passagens Socioprofissionais, 267-294.
- Cadónio, L. & Simão, A. (2010). A investigação-acção na formação de professores: um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M. P. Alves e M. A. Flores. *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (pp. 101-127). Mangualde: Pedagogo.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos Professores. In M. T. Estrela (ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp. 191-221). Porto: Porto Editora.

- Caetano, A. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Horizonte.
- Calderhead, J. (1987). *Introduction. Exploring teachers' thinking*. London: Cassel.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*. 7 (5/6), 531-535.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the Professional development of teachers. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Org.) (1993). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. (pp. 11-18). Bristol: Falmer.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S. & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation: une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 193-205). Bruxelles: De Boeck Université.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Campos, C. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes.
- Canário, R. & Cabrito, B. (org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa-Formação.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: que futuro? In A. Amiguiño & R. Canário, *Escola e mudança. O papel dos Centros de Formação*. (pp.13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projecto. Mudar as escolas ou os centros de formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. vol.1.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & e R. Canário. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, R. (2007). Formação de Formadores. Uma Perspectiva. *Actas das Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação – Paradigmas Educacionais em Mudança*. (pp. 1-7). Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação (org.). *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. (pp. 133-147). Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Candau, V. (2013) Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (orgs.). *Currículo, didática e formação de professores*. (pp. 7-19). São Paulo: Papirus.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cardinet, J. (1988). *La mesure d'un apprentissage en physique. Compte rendu des séances du Groupe de Travail "Edumétrie"*. Neuchâtel: Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*. Nova York, London: Taylor & Francis, v. 31, 1, 43-56.
- Carlos, A. (1996). *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec.
- Carlzon, J. (2005). *A hora da verdade*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Carter, K. & Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Houston (ed.). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan.
- Casanova, D. (1991). La Reconnaissance des Compétences Génériques. In G. Pineau, B. Liétard & M. Chaput. Reconnaître les Acquis. *Démarches d'Exploration Personnalisée*. Paris: Ed. Universitaires Unmfero, 69-72.
- Cavaco, M. (1995). Ofício do Professor: o Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (ed.). *Profissão Professor*. (pp.155-191). Porto: Porto Editora.
- CCAP (2009). *Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente, na rede de escolas associadas ao CCAP*. Aprovado por unanimidade na Reunião de 9 de junho 2009, Ministério da Educação e Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Chamberlin, R., Haynes, G. & Wragg, C. (2002). Performance. Related pay and teaching profession: a review of the literature. *Research Papers in Education*. 17 (1), 31-49.
- Chiang, F. (2006). Student learning and national economic development: A reexamination of the Heyneman-Loxley effect using TIMSS 1999 and 2003 data. Paper presented at the 2005 annual meeting of the Comparative and International Educational Society (West) at the University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.
- Chickering, A. & Havighurst, R. (1981). The Life Cycle. In A. Chickering (ed.). *Modern American College*. (pp. 103-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*. 28, 539-561.
- Cirne, A. (2001). *Para construir a formação de professores de Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro*. Tese de Mestrado em Psicologia e Metodologias da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.

- Clandinin, D. (1992). *Collaborative Conversations. Teacher Education*. Halifax: Mount St. Vincent University.
- Clark, C. & Yinger, R. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 18 (8), 947-967.
- Cleland, D. & Ireland, L. (2002). *A Cultura do Projeto. Gerência de Projetos*. Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso.
- Clemente, M. & Ramírez, E. (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and teacher education*. nº 24, 1244-1258.
- Clímaco, M. C. (2000). Reforçar a solidez e a confiança. *Nota informativa da Inspeção-Geral da Educação*. nº 8, outubro, Lisboa: IGE.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). Panel on Research and Teaching Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (pp.37-68). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationship of Knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, nº 24, 249-305.
- Codo, W. (org.) (1998). *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis. Vozes.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*. 20 (1), 37 46.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (orgs.). *Existential phenomenological alternatives for psychology*. (pp.48-71). New York: Oxford University Press.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 12 (3), 365 385.
- Combs, A. (1972). Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*. nº 22, 286-90.
- Comissão Europeia (1996). *Livro Branco: Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Retrieved from: www.eu.int/comm/III/life/memo.pdf.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (4), 293-310.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. 19(5), 2-14.
- Connelly, M. & Clandinin, D. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. In E. Eisner (ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*. (pp.174-198). Chicago, University of Chicago.

Connelly, M., Clandinin, D. & He, M. (1997). Teachers's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*. v. 13, nº 7, 665-674.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Constas, M. (1992). Qualitative analysis as a public event: the documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*. 29 (2), 253-266.

Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. New York: Grosset.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.

Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Asa.

Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Correia, J., Caramelo, J. & Vaz, H. (1998). *Formação de Professores. A Evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer.

Costa, N. & Alves, M. (2013). Introdução. In E. Machado, N. Costa & M. Alves (orgs.). *Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão*. (pp.7-13). Santo Tirso: De facto.

Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C. & Machado, E. A. (2010). Avaliação do Desempenho Docente. Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na Investigação. In J. Morgado, M. P. Alves, S. Pillotto & M. I. Cunha (orgs.). *Aprender ao longo da vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*. (pp.322-339). Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), 221-244.

Covey, S. (2005). *O 8º hábito. Da eficácia à grandeza*. São Paulo: Campus.

Cranton, P. (1994). Self-Directed Learning and Transformative Instructional Development. *Journal of Higher Education*. 65 (6), 726-744.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Cross, P. (1981). *Patterns of adult learning and development in adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Crowe, E. (2008). Teaching as a profession. A bridget too far? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (eds.). *Handbook on Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. (pp. 989-999). New York: Routledge.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.

Cunningham, B. (Org.) (2008). *Exploring professionalism*. London: Institute of Education.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal. Um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Curvello, J. (2002). *Comunicação interna e cultura organizacional*. São Paulo: Scortecci.
- Cutler, T. & Waine, B. (2000). Mutual benefits or managerial control? The role of appraisal in performance related pay for teachers. *British Journal of Educational Studies*, v. 48, 2, 170-182.
- Dahlberg, K.; Dahlberg, H. & Nystrom, M. (eds) (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa-América.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession. Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos*. Barcelona: Ariel.
- Davidoff, L. (1983). *Introdução a psicologia*. São Paulo: McGraw Hill.
- Day, A. & Carroll, S. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviors. *Personality and Individual Differences*. 36, 1443-1458.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day & S. Sachs (org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead, Birks: Open University.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., Flores, A. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*. 30 (3), 249-265.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort: Peter Lang.
- De Ketele, J.-M. (1984). *Observacion y evaluacion en la practica educativa*. Madrid: Visor.
- De Ketele, J-M, (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. Machado (org.). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp. 13-31). Porto: Areal.
- De Ketele, J-M. (1985). *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-La-Neuve: Cabay.
- Delgado, M. L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, set.-dez., 367- 388.

- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, Y. (eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage.
- Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In A. Adão & E. Martins, *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Lusófonas.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking to The Educative Process*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1980). *A arte como experiência*. (pp. 87-105). São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dias, J. (1998). *Formação Profissional de Activos. Formar. Revista de Formadores*. 29, 4-46.
- Díaz, P. (2001). *Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores*. In C. Marcelo (ed.). *La function docente*. Madrid: Síntesis.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre à se Former. In E. Bourgeois (ed.). *L'Adult en Formation*. (pp.95-105). Paris: De Boeck e Larcier.
- Driel, J., Beijgaard & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*. 38 (2), 137-158.
- Duarte, A. (1999). Os Sistemas e os Desafios da Qualificação Profissional em Portugal. *Formar. Revista de Formadores*. 30, 3-24.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização*. Lisboa: Porto Editora.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Puf.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. (.25-33). Porto: Porto Editora.
- Dubois, B. & Tardif, J. (2011). Da necessária coerência entre as práticas de avaliação e de formação nos programas centrados no desenvolvimento de competências. In M. Alves & J-M. De Ketele. *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- Durkheim, E. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Eisner, E. (1985). *The Art of Education Evaluation*. A personal view. Lewess: Falmer.
- Eisner, E. (1996). Is the “art of teaching” a metaphor? In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet & R. Boak. *Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge*. London: Falmer.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional live*. New York: Times Books.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom-Helm.
- Elbaz, F. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação, Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores*. XI, 2, 21-33.
- Elliot, J. (1993a). *Action-Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University.
- Elliot, J. (ed.) (1993b). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer.
- Elliott, J., Maclure, M. & Sarland, C. (1991). *Teachers as researchers in the context of award bearing courses and research degrees*. UK Economic & Social Research Council End of Award, Report N° R000235294.
- Ellis, A. (1979). Rational emotive therapy. In A. Ellis & J. Whiteley (eds.). *Theoretical and empirical foundations of rational emotive therapy*. (pp.1-6). Monterey: Brooks/Cole.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillian.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002a). Tornar-se Professor: estudos portugueses recentes. *Revista Investigar em Educação*. 15-68.
- Esteves, M. (2002b). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. nº 8, 37-48.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa & T. Popkewitz. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A., Eliseu, M. P. & Amaral, A. (2007). Formação Contínua de Professores em Portugal: O estado da investigação. In Albano Estrela (Org.), *Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 309-319). Lisboa: Educa & Ui&dCE.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (coord.). (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. 52, 27-32.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. (pp.113-142). Porto: ISET.

- Estrela, M. T. (2003a). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação. Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.º vol. (pp.19-25). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (2003b). Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas (21), 9-20.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal.
- Estrela, M. T. (org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX, pp.301-309.
- Estrela, M.T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 581-591). Porto: Afrontamento.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization; teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Eurydice (2001), Eurydice Basic indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems-facts and figures-2000\2001 annual report. Retrieved from: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html.
- Evans, L. (2007). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*. v. 56 (1), 20-38.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (eds.). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. (pp.19-30). London: Routledge.
- Feiman-Nemser & Floden (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp.505-526). New York: Macmillan.
- Feixas, G. & Saúl-Gutiérrez, L. (2001). *Proyecto Multicentrico Dilema*. Retrieved from: www.usal.es/tcp.
- Feixas, G. & Saúl-Gutiérrez, L. (2004). The Multi-Center Dilemma Project: An Investigation on the Role of Cognitive Conflicts in Health. *The Spanish Journal of Psychology*. 7 (1), 69-78.
- Feixas, G. & Villegas, M. (2000). *Construtivismo y Psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Feixas, G., Saúl-Gutiérrez, L., Ávila-Espada, A. & Rodríguez, V. (2001). Implicaciones Terapéuticas de los Conflictos Cognitivos. *Revista Argentina de Psicología Clínica*. X (1), 5-13.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp.37-49). New York: Macmillan.
- Fernandes, A. & Caetano, A. (2007). A avaliação de desempenho. In A. Caetano & J. Vala. *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas*. (pp. 359-387). Lisboa: RH.
- Fernandes, D. (2007). Mudar o Centro de Gravidade da Formação de Professores. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Secção J., Educação, XXVII, 955, 1-2.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. Retrieved from: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernandes, E., Senra, J. & Feixas, G. (2009). *Psicoterapia Construtivista: um modelo centrado em dilemas*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ferreira, G. (2006). *A liderança e suas relações com o comprometimento organizacional*. Natal. Retrieved from: http://bdtb.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/24/TDE-2007-09-20T043736Z-862/Publico/GlendaMMFF.pdf.
- Feutrie, M. (1997). *Identification, validation et accreditation de l'apprentissage anterieur et informel*. France, Thessalonique: CEDEFOP Panorama.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. Glazier & R. Powell. *Qualitative research in information management*. (238, pp.37-50). Englewood CO Libraries Unlimited.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et Evaluation en Education*. 31(3), 77-94.
- Finger, M. (1989). Apprentissage Expérientiel ou Formation par les Expériences de vie? La Contribution Allemande au Débat sur la Formation Expérientielle. *Education Permanent*. 100/101, 39-46.
- Finlay, L. & Evans, K. (2009). *Relational centred qualitative research for psychotherapists and counsellors: exploring meanings and experience*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Firestone, W. & Pennell, J (1993). Teacher Commitment, Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*. 63(4), 489-525.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2007). *Prediction and change of health behavior*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A Gestão do Desempenho de nas Escolas da Nova Zelândia. In M. A. Flores (org.) *A Avaliação de Professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. (pp.65-81). Porto: Areal.
- Flick, U. (2002). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- Flores, M. A. & Pacheco, J. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Viana, I. C. (eds.) (2007). *Profissionalismo Docente em Transição. As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: CIED.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. Perspectivas. *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, NUP/ CED, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2012). A implementação de uma nova política de avaliação de professores em Portugal: como é que os professores experimentam isso na escola? *Avaliação Educacional e Responsabilidade*. 24 (4), 351-368.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*. (59), out.-dez. 19.
- Flores, M. A., Coutinho, C. & Lencastre, J. (org.) (2014) Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem. International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga: CIEC da Universidade do Minho.

- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fontes, C. (2002). *Formação Contínua de Professores. Últimas décadas*. Retrieved from: <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>.
- Forghieri, Y. (2000). *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Formosinho, J. & Araújo, J. M. (2011). Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare, Revista de Educação*. (11) 6.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. & Silva, V. (1999). *Avaliar, reflectir e inovar. Estudo de avaliação externa*. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul.
- Foster (eds.) (2000). *Case study method*. London: Sage.
- Franco, J. (2008). *Recursos Humanos: fundamentos e processos*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Franco, M. (2007). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Freeman, W. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. Cambridge: Cambridge University.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frémont, A. (1980). *A região, espaço vivido*. Coimbra: Almedina.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedman, M. (1970). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. London: Polity.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (org.) (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Fullan, M. (1990). Desenvolvimento de pessoal, inovação e desenvolvimento institucional. In *Mudança da cultura escolar, através do desenvolvimento pessoal: O 1990 ASCD anuário*. Alexandria: VA, ASCD.
- Fullan, M. (2012). *Transforming schools an entire system at a time*. Retrieved from: <http://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/transforming-schools-an-entire-system-at-a-time>.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In R. Kevin. *Teacher education - The seventy fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II, (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 173-184.
- Galvão, C. (1993). Profissão Professor: concepção e expectativas de futuros professores. *Revista Educação*. 5 (3), 47-57.
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In C. Marcelo (ed.). *La function docente*. Madrid: Síntesis.
- Garcia, M. (1992). Como conocen los profesores la matéria que enseñam: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. *Congreso “Las didácticas específicas en la formación del profesorado”*. (pp.6-10). Santiago de Compostela. Retrieved from: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo.
- Garrison, D. (1992). O pensamento crítico e auto-aprendizagem na educação de adultos. Uma análise das questões de responsabilidade e de controlo. *Adult Education*. 42, 136-148.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, out.-dez.31 (113), 1355-1379.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A. & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Fronteiras da Educação, Ijuí/BRA: UNIJUÍ.
- Gewirtz, S.; Mahony, P.; Hextall, I. & Cribb, A. (2009) (orgs.). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London, New York: Routledge.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Lisboa: Celta.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (s.d.). *O Projeto na pesquisa fenomenológica*. USCS, Anais IV SIPEQ. Retrieved from: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/44.pdf>.
- Jimeno, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor*. (pp.63-92). Porto: Porto Editora.

- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (org.). *Phenomenological and psychological research*. (pp. 8-22). Pittsburgh: Duquesne University.
- Giorgi, A. (2006). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Análise Psicológica*. 3(24), 353-361.
- Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*. 22 (2), 179-193.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Allyn e Bacon.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional. Temas e Debates*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Golse, B. (coord.) (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Gómez, G. (2007). What do we know about creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 7 (1), 31-43.
- Gomez, G., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Gómez, P. (1992). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. (1992). A Carreiras das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa, (org.). *Vidas de Professores*. (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docentes. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, 26-35.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (orgs.). *Teachers' professional lives*. (pp. 1-27). London: Falmer.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.
- Goodwin, A. L. (2012). Teaching as a profession. Are we there yet? In C. Day (org.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. (pp.44-56). London: Routledge.
- Gordon, S. & Nicely, J. R. (1998). Supervision and staff development. In G. Firth & B. Tabachnick (eds.). *Handbook of Research on school supervision*. (pp. 801-841). New York: Macmillan.

- Górriz, I. (2004). Investigación educative: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In E. Ramos (ed.). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Libres.
- Goto, T. (2008). *Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl*. São Paulo: Paulus.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um Guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Gravani, M. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*. 24, 649-659.
- Greenberg, L. (2008). Emotion and cognitive in psychotherapy: the transforming power of affect. *Canadian psychology*. 49 (1), 49-59.
- Grimmet, P., Dagenais, D., D'Amico, L., Jacquet, M. & Ilieva, R. (2008). The contrasting discourses in the Professional lives of educators in Vancouver, Canada. *Journal of Educational Change*. 9, 101-121.
- Grossman, P. (1990). Teachers' knowledge. In L. Anderson (1995). *International Encyclopedia of Teacher and Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (ed). *Handbook of Qualitative Research*. (pp.105-117). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Guba, E. (1998). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In Sacristán & Perez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Desenvolvimento Profissional em Educação: Novos Paradigmas e Práticas*. New York: Teachers College.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Gutiérrez, F. (2002). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre educação. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Halling, S. & Leifer, M. (1991). The theory and prattice of dialogal resarch. *Journal of Phenomenological Psychology*. 22 (1), 1-15.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Hardgreaves, A. & Goodson, I. (1996). *Teacher's Professional Lives*. London/Washington, DC, Falmer.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998a). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 14 (18), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and Professional learning. *Teachers and teaching: History and practice*. 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). Teaching as a paradoxical profession: implications for professional development. In P. Xochellis & Z. Papanoum (orgs.). *Continuing teacher education and school development. Symposium Proceedings*. (pp. 26-38). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*. 21, 967-983.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- Harris, B. (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Havighurst, R. (1953). *Human development and education*. New York: Longman.
- Havighurst, R. (1972). *Development tasks and education*. New York: David McKay Company.
- Heidegger, M. (1989). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado 1927).
- Heidegger, M. (1991). *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural. (Trabalho original publicado 1963).
- Heidegger, M. (2001). *Seminários de Zollikon*. São Paulo: EDUC, Petrópolis, Vozes (Trabalho original publicado 1987).
- Heidmann, C. (1990). Introduction to Staff Development. In J. Burke, R. Heideman & C. Heideman (eds.). *Programming for Staff Development*. (pp. 3-9). London: Falmer.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990's. *Journal of Education for Teaching*. 21 (3), 317-332.
- Héron, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. *Revue Française de Sociologie*. 28 (3), 385-416.
- Hewitt, J. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heyneman, S. & Loxley, W. (1983). The Effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of Sociology*. 88 (6), 1162-1194.
- Hoerr, T. R. (1998). A case for merit pay. *Phi Delta Kappan*. 80 (4), 326-327.
- Holt, M. (2001). Performance pay for teachers: the standards movement's last stand? *Phi Delta Kappan*. 83 (4), 312-317.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*. 36 (1), 58-64.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*. 3

(2), Summer, 3-19.

Hoyle, E. (1980). Profissionalização e desprofissionalização da educação. In E. Hoyle & J. Magerly (Orgs.). *Anuário mundial de educação para o desenvolvimento profissional dos professores*. (pp.42-56). Londres: Kogan.

Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: a paradox. In P. Gordon (ed.). *Is teaching a profession?* London: University of London.

Huberman, M. & Schapira, A. (1985) Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*. 3, 3-14.

Huberman, M. (1974). *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.

Huberman, M. (1975). *Cycles de vie et formation*. Vevey: Delta.

Huberman, M. (1984). *Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. Education Permanente*. 72-73.

Huberman, M. (1989). *Les vies des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delaux et Niestlé.

Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. *Teachers College Record*. 91 (1), 37-62.

Huberman, M. (1992) O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.

Husserl, E. (1986). *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

Husserl, E. (2007). *Investigações lógicas*. v. 1-2, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. (Trabalho original publicado 1901).

Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*. 8, 279-303.

Hypolito, A. M. (1999). *Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho prometido ou Sonho negado? Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Imbernon, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Isaia, S. (2005). Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico metodológico específico para professores do ensino superior. In Alonso & Cleuza (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. (pp.35-44). Santa Maria, UFSM/AUGM.

Iwanicki, E. (1997). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*.

(pp.158-171). California: Corwin.

Jalongo, MR & Isenberg, JP (1995). *Narrativas dos professores. Da narrativa pessoal a visão profissional*. San Francisco: Jossey-Bass.

Janesick, V. (1998). The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolatry and meaning. In N.K Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage.

Jarvis, P. (1995). *Theory and practice*. London: Routledge.

Josso, M. C. (1989). Ces Expériences au Cours Desquelles se Forment Identités et Subjectivité. *Education Permanente*. 100/101, 161-173.

Josso, M. C. (2000). Histoire de Vie et Project. *Education Permanente*. 142, 71-83.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

Kallen, D. (1980). University and Lifelong Education: a crisis of communication. *European Journal of Education*. v. 15 (1), 61-69.

Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida em Retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*. V. 8/9, 6-22.

Kandel, L. (1981). Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. In M. Thiollent (ed.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. nº 6, (pp. 169-189). São Paulo:Polis.

Kassarjian, H. (1977). *Content analysis in consumer research*. *Journal of Consumer Research*. 4, 8-18.

Keen, E. (1975). *A primer in phenomenological psychology*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 26, 45-62.

Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. *Studia Pedagogica*. nr 17. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality - The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.

Kenski, V. M. (2011). As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In V. M. Kenski, M. I. Almeida & S. Garrido (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (pp. 213-228). São Paulo: Cortez.

Keys, P. (2007). A knowledge filter model for observing and facilitating change in teachers' beliefs. *Journal of Educational Change*. 8, 41-60.

Knowles, J. G. (1995). Life-History Accounts as Mirrors: A Practical Avenue for the Conceptualization of Reflection in Teacher Education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolbe, R. & Burnett, M. (1991). Content analysis research: an examination of applications with directives for

- improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*. 18(2), 243-250.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 20, 77-90.
- Korthagen, F. (2005). Practice, theory and person in lifelong professional learning. In D. Beijaard, P. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillma (2005). *Teacher Development in Changing Conditions*. Netherlands: Springer.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*. 26, 98-106.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*. 22, 1020-1041.
- Kremmer-Ayon, I. & Fessler, R. (1992). The inner world of school principals: Reflections on careers life satges. *International review of education*. 38 (1), 36-45.
- Krippendorff, K. (1980). *A análise de conteúdo. Uma introdução à sua metodologia*. Beverly Hills: Sage.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups: A pratical guide for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In J. Dunkin (ed.). *The international encyclopedia of teaching and teachers' education*. (pp.634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Lahire, B. (1997). *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme Pluriel*. Les Ressorts de l'Action. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1999). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In B. Lahire (org.). *Le Travail Sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et Critiques*. (pp. 121-152). Paris: La Découverte.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow, England: Pearson Prentice Hall.
- Larson, M. S. (1997). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California.
- Lather, P. (2001). Validity as an incitement to discourse: qualitative research and the crisis of legitimation. In V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on teaching*. (pp. 241-250). Washington DC: American Educational Research Association.
- Laursen, P. (2007). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. Paper presented at ISATT Conference. Brock University, July. Retrieved from: http://www.isatt.org/ISATTpapers/ISATTpapers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construer les competences individuelles et collectives*. Paris: Organisation.
- Leandro, M. (2000). Irene Lisboa: educadora. Construção da Identidade Pessoal e Profissional. Processos de Autoformação. *Infância e Educação. Investigação das Práticas*. 1, 29-60.

- Lefebvre, B. (1988). La Recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In A. Estrela, A. Nóvoa, A. Rodrigues, E. Falcão & P. Pinto. *La Methodologie de Recherche en Education. Actes du Colloque Internacional da AIPELF*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In A. Estrela & J. Ferreira, (org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche. Actas do XII Colóquio. Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*, (pp.361-368). Lisboa: FPCEUL.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares: projeto educativo e projeto curricular; reorganização do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Asa.
- Lengrand, P. (1991). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: OCDE.
- Lessard, C. (1989). L'Evolution des Enseignants Québécois des Ordes d'Enseignement Primaire-Secondaire. Telle qu'elle apparait dans le discours enseignant. In Réunion annuelle de L'ACSALF, UQAM.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, 37-48.
- Liétard, B. (2001). O reconhecimento do adquirido, um novo espaço de formação? In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das ciências e das técnicas de formação*. (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47-I, 7-29.
- Lima, L. C. (org.). (2006). *Compreender a Escola - Perspetivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). The only generalization is: there is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (eds.). *Case study method*. London: Sage.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (ed.). *Schools as collaborative cultures*. Falmer.
- Lo, L. (2012). Introduction. In C. Day (org.). *The routledge international handbook of teacher and school development*. (pp.13-18). London: Routledge.
- Lobino, M. G. (2007). *A práxis ambiental educativa: diálogos entre diferentes saberes*. Vitória: Edufes.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Fernandes, P., Moreira, J., Lima, L. & Rodrigues, L. (2010). *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Legis.
- Lopes, M. A. (1993). *A Identidade Docente Contribuindo para a sua Compreensão*. Trabalho de Síntese para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 30, 1018-1034.
- Loureiro, M. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In M. T. Estrela (ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp. 117-160). Porto: Porto Editora.
- Lowenthal, D. (1975). Past Time, Present Place: Landscape and Memory. *Geographical Review*. 65 (1), 1-36.
- Ludke & André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Lüdke, M. & Boing, L. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*. 25 (89), 1159-1180.
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. & MacBeath, C. (2005). *The costs of inclusion: A study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools*. London: National Union of Teachers.
- Machado, E. (2010). Que avaliação da formação contínua de professores? Contributos para uma modelização. In P. Alves & M.A. Flores (orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. (pp. 281-295). Mangualde: Pedagogo.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?* Mangualde: Pedagogo.
- Machado, J. & Formosinho. (2009). Professores, Escola e Formação. Políticas e Práticas de Formação Contínua. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Malinowski, B. (1976). *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.
- Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). Analysis of Work: Describing Competences through a Dynamic Approach to Jobs in Céreq. *Training and Employment*. 33, 1-4.
- Manning, M. (2005). *International Journal of Case Method Research and Application*. Cambridge: Cambridge University.
- Marcel, G. (1944). *Homo Viator: prolégomènes a une métaphysique de l'esperance*. Paris: Aubier.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*. 10 (35).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, jan/abril, 7-22.
- Marczely, B. (1996). *Personalizing professional growth: Staff development that works*. London: Thousand Oaks, CA, Corwin.

- Marland, M. (1983). Staffing for sexism: educational leadership and role models. *Westminster studies of education*. 5, 11-26.
- Marland, P. (1995). Implicit theories of teaching. In L. Anderson. *International Encyclopedia of teacher and teacher education*. Cambridge: Cambridge University.
- Marques Melo, J. & Duarte, J. (orgs.) (2001). *Memórias das Ciências da Comunicação no Brasil: os grupos do Centro-Oeste*. Brasília: UniCEUB.
- Marsden, D. & Belfield, R. (2004). *Unions, performance-related pay and procedural justice: the case of classroom teachers*. Centre for Economic Performance, CEP Discussion Paper nº 660, nov., London, London School of Economics. Retrieved from: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0660.pdf>.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes.
- Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row.
- Matos, M. (2003). *Dos saberes das práticas na profissionalidade docente. Seminário de Sociologia da Educação. Competências, sistemas de formação e saberes*. Associação Portuguesa de Sociologia, Universidade de Aveiro.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Matthews, B. (2006). *Engaging Education. Developing Emotional Literacy, Equity and Co-education*. London: Open University.
- Mattos, P. (2010). Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In A. B. Silva, C. K. Godoi & R. Bandeira de Melo (orgs). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. (pp. 347-374). São Paulo.
- Maximiano, A. (2000). *Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. São Paulo: Atlas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayen, P. & Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wauters (eds.). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. (pp. 225-236). Bruxelles: De Boeck.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (ed.). *Handbook of intelligence*. (pp. 396-420). New York: Cambridge University.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The Politics of Professionalism: Teachers and the Curriculum*. London: Bloomsbury Academic.
- Measor, L. (1992). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. Ball & I. Goodson (eds.) *The teachers' lives and careers*. (pp. 61-77). Philadelphia: Falmer.

- Medeiros, D. (2005). *A escola, os livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Lisboa: Profedições.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editora.
- Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers 'practical knowledge: an attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*. 36, 145-167.
- Merleau- Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Campinas: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (2012). A dúvida de Cézanne. In O olho e o espírito. São Paulo: Cosacnaify. (Trabalho original publicado em 1945).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In C. Marcelo (ed.). *La function docente*. Madrid: Síntesis.
- Mesquita, B. & Frijda, N. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*. 112, 179-204.
- Messias, J. (2008). *Avaliação do Desempenho de Professores e o Papel da Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 74, 5-12.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, saviors scientifiques et saviors d'action en education. In J.M. Barbier (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf Milles.
- Michelat, G. (1981). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In J. Thiollent (ed.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. (pp. 169-189). São Paulo: Polis.
- Milles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analyses*. London: Sage.
- Minayo, M. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moles, A. (1995). *As ciências do impreciso*. Porto: Afrontamento.
- Monteiro, A. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Horizonte.
- Monteiro, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. 22 (74), pp.121-142.
- Monteiro, A. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar.
- Monteiro, A. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.

- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*. 40 (2), 53-75.
- Moreira, M., Vieira, F., Marques, I., Paiva, M. & Branco, G. (2002). A investigação ação como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projeto de supervisão na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. Amaral & T. Sarmiento (orgs.). *Pedagogia em Campus. Contributos*. (pp. 71-76). Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas...2*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2011). *Ser Professor: competências básicas...4*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2009). Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In S. Pillotto & M. Alves (Orgs.). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. (pp.11-30). Joinville: Univille.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage.
- Morgan, D. (1998). *Focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*. 22, 129-152.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks: California, Sage.
- Morine-Dersheimer, G. (1993). The interactive thought of novice teachers. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (eds.). *Teacher professional development: a multiple prespective approach*. (pp. 241-251). Amsterdam: Sweets and Zeitling.
- Moser C. & Kalton, G. (1971). Survey methods in social investigation. In J. Bell (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Moura, R. (1998). *A Internet na Educação, um contributo para a aprendizagem autodirigida*. Inovação, *Revista do Instituto de Inovação Educacional*. 11, 117-129.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. California: Sage.
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on teaching*. Washington: American Educational Research Association, 877-904.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it Develops. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Myers, M. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Retrieved from: <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.
- Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*.
- Nascimento, E. (2008). *Comportamento Organizacional*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Neugarten, B. (1968). The awareness of middle age. In B. Neugarten (ed.). *Middle age and aging*. (pp. 93-

98). Chicago: University of Chicago.

Neugarten, B. (1977). Personality and aging. In J. Birren & K. Schaie (eds.). *Handbook of the psychology of aging*. (pp. 626-649). New York: Van Nostrand Reinhold.

Neves de Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante.

Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching: talking, listening and identity. In S. Ball & I. Goodson (eds.). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge & Kegan Paul.

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. 26 (3), 293-306.

Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.

Nóvoa, A. (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional*. 41 (1), 63-76.

Nóvoa, A. (1991b). Os professores: em busca da autonomia perdida? *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp.521-530). Porto: Afrontamento.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa (ed.). *Os Professores e a Sua Formação*. (pp.15-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Nova Escola*. maio, 142.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In C. Tardif & C. Lessard. *O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp.217-233). Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nyhan, B. (1991). *Developing People's Abilities to Learn: A European Perspective on Self-Learning Competency and Technological change. EUROTECNET study*. Brussels: European Interuniversity.

O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of Professional development. In J. Elliot (ed.). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer.

Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Relatório da OCDE.

Odden, A. & Kelley, C. (2002). *Paying Teachers for what they know and do: new and smarter compensation strategies to improve schools*. London: Thousand Oaks, CA, Corwin.

Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

- Oliveira, M., La Taille, Y. & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon - teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T. & Ferreira, M. (1992). *Creches: crianças, faz de conta e companhia*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira-Formosinho (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (orgs.) (2001). *Associação Criança. Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In M. Machado (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. (pp.133-167). São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia: Open University.
- Ortiz, R. (org.) (1983). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis, Revista da Direção Geral de Educação*. 38, 47.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*. nov., Braga, 22 (1), 105-143.
- Pacheco, J. (2012). Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação? In M. Alves & J. C. Morgado (orgs.). *Avaliação em Educação: políticas, processos e práticas*. (pp.17- 41). Santo Tirso: De Facto.
- Paiva, K. & Melo M. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*. 12 (2), 339- 368.
- Paquay, L. & Wagner, N. (1998). Competences professionnelles privilégiées dans les stages et en video-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Paris: De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un referential des competences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*. 15, 7-38.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.). *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Parasuraman, A. (1986). *Marketing Research*. Toronto: Addison-Wesley.
- Parente, R. (2009). Falar de Supervisão Pedagógica. *Revista Elo*. 16, 125-136.

- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools*. Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass.
- Penna, A. (2001). *Introdução à psicologia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pereira JR., L. (2006). *Guia para a Edição Jornalística*. Petrópolis: Vozes.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. & Thruler, M. (2008). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1990). La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type? *C.O. Informations*. Genève, nov., 8, 16-41.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'Urgence, Décider dans l'Incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998a). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Montréal, 24 (3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1998b) Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? In G. Pelletier (dir.). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*. Montréal, l'AFIDES, 11-47.
- Perrenoud, P. (1999) Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants: une introuvable synchronisation. In M. Carbonneau & M. Tardif (dir.) (2002). *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et sur la formation des maîtres*. (pp. 145-162). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. (2001). *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores*. Relatório de pesquisa não-publicado, São Paulo: Universidade de São Paulo - FAPESP.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre o desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 12 (2), 159-168.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (2002). *Les histoires de vie: que sais-je?* Paris: PUF.
- Pineau, G. (1999). Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In P. Carré & P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 32 (2), 329-343.

- Pinto, L. (2000). *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Planchard, E. (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*. 3 (1), 3-18. (republicado em Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*. v. 25, 105-132).
- Popkewits, T.S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.35-50). Lisboa: Dom Quixote.
- Postic, M. (1990). Motivation pour les choix de la profession enseignant. *Revue Française de Pédagogie*. 91, 25-36.
- Poupart, J. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Power, S. (2008). The imaginative professional. In B. Cunningham (org.). *Exploring professionalism*. London: Institute of Education.
- Prick, L. (1989). *Carrer development and satisfaction among secondary school teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Puentes, R., Aquino, O. & Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar, Revista Portuguesa de Educação*. Curitiba (PR). N.34, UFPR, 169-184.
- Putnam, R. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Bridlde, T. L. Good & I. F. Goodson (eds.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Kluwer. 2, 1223–1296.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*. 29, 4-15. Retrieved from: <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-01/putnam02.htm>.
- Queirós, M. (2012). *Uma forma eficaz para ter mais sucesso e uma vida feliz*. Retrieved from: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/me12-uma-forma-eficazpara-ter-mais-sucesso-e-uma-vida-mais-feliz/>.
- Queiroz, M. (1987). Relatos orais: do “indivisível” ao “divisível”. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 39 (3), mar.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Ramalho, B., Nuñez, I. & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas.
- Raymond D. & Lenoir, Y. (eds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Perspectives en Éducation*. AQUFOM. Bruxelas: De Boeck.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP-2*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa: Ministério da Educação.

- Reverchon, A. (1986). *Le Bonheur d' Enseigner. Le Monde de l'Education*. 130, 22-33.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ricoeur, P. (1986). *Do texto à acção, ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora.
- Rigano, D. & Ritchie, S. (2007). Learning the craft: a student teacher's story in Asia Pacific. *Journal of Teacher education*. 27 (2), 127-140.
- Riseborough, G. (1985). Pupils, teachers' careers and schooling: an empirical study. In S. Ball & I. Goodson (eds.). *The teachers' lives and careers*. (pp. 202-265). London: Falmer.
- Robert Mayer, R., Ouellet, F., Ouellet, M-C., Saint-Jacques, M-C. & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Paris/Monreal: Gaetan Morin.
- Robertson, S. (1996). *Teacher's Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New Professionalism. Teacher's Professional Lives*. London: Falmer.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*. 7 (2), 306-322.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidade de Formação como campo de investigação científica*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. (1999). A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores. *Conferência "Behind the Rhetoric, the Realities of Teacher Education: Successful Networking in Teacher Education in Europe"*. Maio, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Retrieved from: <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/f6-rodriques-pt.pdf>.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (org.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Rodrigues, M. & Lopes, H. (1993). *The Role of the Company in Generating Skills. The Learning Effectes of the Work Organization – Portugal*. Thessalonik: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em liberdade: a identidade pe(er)dida com as novas exigências curriculares. In A. Adão & E. Martins (2004). *Os Professores: Identidade (RE) construídas*. Lisboa: Lusófonas.
- Rodrigues, M. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Roesch, S. (1996). *Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, em projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas.
- Rogers, R. C. (1965). A concepção humanista do homem. In R. Farson (ed.). *Ciência e assuntos humanos*. California: Science and Behavior Books Inc.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007a). Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva. *Conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”*. Organização do Ministério da Educação e da Comissão Europeia. Setembro de 2007, Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, Revista da Direção Geral de Educação*. 71, out./dez., 24-29.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) educar*. 13, Univ. do Minho.
- Roldão, M. C. (coord.) (2000). *Avaliação do impacto da formação – um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo de 1993 a 1998*. Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém: Colibri.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (2004). Introdução. In F. Ropé & L. Tanguy (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. (pp. 15-24). Campinas: Papirus.
- Rowe, D. (1976). *The experience of depression*. London: John Wiley & Sons.
- Rowe, J.; Halling, S.; Davies, E.; Leifer, M.; Powers, D. & Von Bronkhurst, J. (1989). The psychology of forgiving another: a dialogal research approach. In R. S. Valle & S. Halling (eds) *Existential-phenomenological perspectives in psychology: exploring the breadth of human experience*. (pp.233-244). New York: Plenum.
- Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ruivo, J. (2009). Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.). *Avaliação de Desempenho de Professores*. (pp.33-42). Lisboa: Associação Nacional de Professores.
- Rummel, J. (1977). *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Globo.
- Ruthven, K. & Goodchild, S. (2008). Linking researching with teaching. Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In L. English (ed.). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. New York: Routledge.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching: Threat or opportunity? In C. Day (ed.). *Routledge international handbook on teacher and school development*. Abingdon: Routledge.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. (pp.99-118). Mangualde: Pedagogo.
- Sacristán, J. (1991). A Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Sagoe, D. (2012). Precincts and prospects in the use of focus groups in social and behavioural science research. *The Qualitative Report*. 17 (Art. 29), 1-16.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. & Mayer, J. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of emotions*. (pp.504-520). New York: Guilford.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 127-142.
- Sanches, M. & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores, multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista Investigar em Educação*. junho, 3, pp.129-233.
- Sanches, M. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*. (1), 41-63.
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Sanches, M. (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In A. Adão & E. Martins. *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Lusófonas.
- Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 27(3), 569-578.
- Santana, M. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In A. Adão e E. Martins. *Os Professores: Identidade (RE)construídas*. Lisboa: Lusófonas.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Educação, Didáctica da Matemática. Não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica. Um desafio a enfrentar. *Noesis, Revista da Direção Geral de Educação*. 79, 52-57.
- Sartre, J-P. (1948). *Esquisse d'une théorie des Emotions*. Paris: Hermann et Cie.
- Sartre, J-P. (2005). *Situações I: críticas literárias*. São Paulo: Cosac Naify. (Trabalho original publicado em 1947).
- Saúl, L. (2005). *El Papel de los Conflictos Cognitivos en la Salud Mental: Implicaciones Para El Cambio Terapéutico*. Tese de Doutoramento. Universidad de Salamanca, Espanha.
- Scherer, K. & Peper, M. (2001). Psychological theories of emotion and neuropsychological research. In F. Bolle & J. Grafman (eds.). *Handbook of Neuropsychology*. (pp.17-48). Amsterdam: Elsevier.
- Scheuch, E. (1973). La entrevista en la investigación social. In R. König (ed.). *Tratado de sociología empírica*. (pp.166-229). Madrid: Tecnos.
- Schirato, M. (2000). *O feitiço das organizações: sistemas imaginários*. São Paulo: Atlas.
- Schneckenberg, D. (2006). Competence reconsidered: conceptual thoughts on ecompetence and assessment

models for academic staff. *Anais do EDEN Research Workshop - Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning*. Castelldefels: Spain.

Schneckenberg, D. (2007). *Competence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation*. Tese de doutoramento. Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen.

Schon, D. (1983). *The effective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner - Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schon, D. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLaughlin & D. D. Phillips (eds.). *Evaluation and education: At quarter century*. (pp.19-64). Chicago: University of Chicago.

Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 111-129.

Seibert, V.; Nascimento, C.T.; Vilani, A.; Silva, M. & Brancher, V. (2006). *O vínculo afetivo com o processo de aprendizagem desenvolvido por crianças pertencentes ao ensino fundamental, tidas como "alunos-problema"*. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.

Selltiz, C., Wright, L. & Cook, S. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU.

Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline resource*. New York: Doubleday Dell.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança, desenvolvimento, culturas, práticas e responsabilidade social nas escolas. Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Sharp, P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy. A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London: David Fulton.

Sheehy, G. (1991). *Passagens - crises previsíveis da vida adulta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal Curriculum Studies*. 36 (2), 257-271.

Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. v. 15.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*.

Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. 1-30. Retrieved from: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>.

Shwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Dezin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (eds.). *The teachers' lives and careers*. (pp.27.60). Philadelphia: Falmer.

Sikula, J. (org.). (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.). *Viver e construir a profissão docente*. (pp.161-190). Porto: Porto Editora.

Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/UNESCO.

Simão, A. (2001). A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In A. Estrela & J. Ferreira (org.). *A investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). *Formação de Professores em contextos colaborativos*. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, 61-74. Retrieved from: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=61>.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto.

Sindicato dos Professores do Norte (2008). *Providência cautelar interposta a 8 de fevereiro de 2008*. Retrieved from: <http://www.spn.pt/?aba=27&mid=115&cat=118&doc=2058>.

Smith, J. & M. Osborn (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (ed.) *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage.

Smith, J. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith & A. Jonathan A. (eds.). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. (pp.53-80). London: Sage.

Smyth, J. (1995). Teachers' work and the labor process of teaching. Central problematics in professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (orgs.). *Professional development in education: new paradigms and practices*. (pp.69-91). Nova York: Teachers College.

Sobrinho, A. & Almeida, K. (2002). *A influência da liderança na eficácia da equipe em empresa familiar*. Belém. Retrieved from: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/INFLUENCIA_LIDERANCA.PDF.

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Columbia: Teacher's College.

Solomon, L. & Podgursky, M. (2001). *The Pros and Cons of Performance-Based Compensation*. Pascadena: Milken Family Foundation.

- Souza, E.C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp.234-251). New York: McMillan.
- Stake, R. (2000). *Case Studies*. In N. Denzin, Y. Lincoln & S. Yvonna (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp.134-164). California: Sage.
- Stake, R. (2001). The case study method in social inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln. *The American tradition in qualitative research. vol. II*. California: Sage.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Education.
- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage.
- Stoeber, J. & Renner, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*. 21, 37-53.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7, 221-258.
- Storey, A. (2000). A leap of faith? Performance pay for teachers. *Journal of Education Policy*. 15 (5), 509-523.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. (pp.23-43). Porto: Areal.
- Stryker, S. & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (eds.). *Handbook of social psychology*. (pp.311-378). New York: Random House.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2004). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. London: Sage.
- Swaffield, S. (2003). Assessment: servant or dictator? *Forum*. 45, 2.
- Talbert, J. & McLaughlin, M. (1996). Teacher professionalism in local school contexts. In I. Goodson & A. Hargreaves (orgs.). *Teachers' professional lives*. London: Falmer.
- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teachers' educators. *Teaching and Teacher Education*. 7 (3), 263-268.
- Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado, (eds.). *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. (pp.32-53). Porto: Areal.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1998). L'enseignant comme "acteur rationnel". Quelle rationalité, quel savoir, quel

jugement? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Paris: De Boeck.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*. 38 (4), 87-107.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. 13, 5-24.

Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formação dos Professores e contextos sociais*. Porto: Rés.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley & Sons.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios da Profissão Docente*. Porto: Profedições.

Terremoto, L. (2012). *Da Prática à Praxis: Os Saberes Experienciais dos Professores na Construção do Ser Professor do 1º ciclo do ensino básico*. Doutoramento em Educação, Formação de Professores. Instituto de Educação, Lisboa.

Thight, M. (1998). Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? *British Journal of Educational Studies*. 46, 251-263.

Thiollent, M. (1981). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.

Thompson, C. & Zeuli, J. (1999). The frame and the tapestry: standards-based reform and the Professional development. In Darling-Hammond & G. Sykes (eds). *Teaching as learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thompson, C. (1993). La Professional Development School: une nouveau type d' établissement pour encadrer la formation pratique des futures enseignants. *Revue des Sciences de L' education*. 19 (1), 233-242.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.

Thurler, M. (2008). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud & M. Thurler. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Tigellar, D., Dolmans, D., Wolfhage, I. & Van Der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*. 48(2), 253-268.

Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. London: McMillan.

Tomlinson, C. (2000). *Diferenciação da Instrução nos graus elementares*. Brasil: ERIC Digest.

- Tommasi, T. (2009). *Mensagens de Sabedoria*. Prior Velho: Paulino.
- Torrecilla, F. (2007). Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In S. Balzano. *O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina*. (pp.21-27). Brasília: UNESCO.
- Torres Santomé (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Touraine, A. (1984). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trépos, J. Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: PUN.
- Triviños, A. (1990). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Valente, J. (2005). *Aprendizagem Continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. Retrieved from: www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DESR005.pdf.
- Van Der Maren, J. (1995). *Méthodes de recherché pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Kaam, A. (1959). Phenomenological analysis: exemplified by a study of the experience of “really feeling understood”. *Journal of Individual Psychology*. 15, 66-72.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York.
- Veiga Simão, A. M. (2007). Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida. Que desafios para as Escolas e para os Professores em Contextos de Mudança? In M. A. Flores & I. C Viana (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. (pp.93-103). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. 8, 61-74. Retrieved from: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Veiga, I., Araújo, J. & Kapuziniak, C. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus.
- Ventura, J. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. 24, 80-91.
- Vianna, H. (2007). *Avaliações em debate*. Brasília: Plano.
- Viegas, H. (2009). Avaliação do Desempenho Docente: um novo enquadramento para o exercício do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 43-2, 173-199.

- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (2006). Democratizar as Condições da Construção do Conhecimento Profissional: o caso da Pós-graduação em Supervisão Pedagógica. In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (orgs.). *Actas do VII Colóquio de Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro – Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. (pp.3147-3161). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedagogo.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Asa.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO. Retrieved from: www.unesco.org/iiep.
- Vonk, J. & Schras, G. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*. 10 (1), 95-110.
- Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton (orgs.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. (pp.37-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas (Tomo II – Conferências sobre psicologia)*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Wallon, H. (1966). *Do acto ao pensamento*. Porto: Portugalia.
- Webb, N. (1991). Aprendizagem em pequenos grupos relacionados com a tarefa de interação verbal e matemática. *Jornal de Investigação em Educação Matemática*. 22, 366-389.
- Weber, M. (1984). *Economia y Sociedad. Esbozo de Sociologia Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Newbury: Sage.
- Weiss, C. H. (1984). Toward the future of stakeholder approaches in evaluation. In D. Conner, G. Altman & C. Jackson (eds.). *Evaluation Studies Review Annual*. V. 9, Beverly Hills: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. & Wigfield, A. (eds.) (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Taylor Francis.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*. London, Taylor & Francis, 26 (2), 281-295.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham. *Exploring professionalism*. London: Institute of Education.
- Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A. (1987). ‘150 different ways’ of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers’ thinking*. London: Cassell.

- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis and interpretation*. London: Sage.
- Woods, P. (1996). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Wouters, P., Frenay, M. & Noel, B. (2010). Le dossier d'enseignement... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. (pp.177-191). Bruxelles: De Boeck.
- Wutich, A., Lant, T., White, D. D., Larson, K. L. & Gartin, M. (2010). Comparing focus group and individual responses on sensitive topics: A study of water decision makers in a desert city. *Field Methods*. 22 (1), 88–110.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yinger, R. (1988). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. In Villar & Angulo (eds.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Zabalza, M. (1991). El ambiente desde una perspectiva curricular. *Revista Portuguesa de Educação*. 4 (1), 5-23.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*. 6, 30-55.
- Zabalza, M. (2002). O Cotidiano na Educação de Infância: Punto de Encontro Entre o Projecto e as Práticas Educativas. *III Simpósio do GEDEI, Práticas Educativas: Transições e Transversalidades*. Évora.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., Tabachnick, B. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and culture nfluences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualism et solidarité quotidienne. Essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris: Kimé.

LEGISLAÇÃO CITADA

Carta das Nações Unidas (CDC, 1989).

Constituição da República Portuguesa (1976), artigo 75, n.º 1 – Rede de estabelecimentos de ensino público.

Convenção dos Direitos da Criança, Artigo I – Definição de Criança.

Dec. Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho – Alterações do modelo de avaliação do desempenho docente que toma como referentes o ECDRAA.

Dec. Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto – Prevê uma forma própria e totalmente distinta de Avaliação de Desempenho Docente na Região Autónoma dos Açores.

Dec. Legislativo Regional n.º 4/2009/A de 20 de abril – Alterações do modelo de avaliação do desempenho docente que toma como referentes o ECDRAA.

Dec. Legislativo Regional n.º 41/2008, de 27 de agosto - Prevê a avaliação da Função Pública e encontra suporte normativo no Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (ECDRAA), aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto.

Dec. Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio - Regime transitório, no ciclo 2007-2009.

Dec. Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Objetivos da avaliação, avaliadores, objeto e processos. Artigos 5.º - Avaliação de Professores em período probatório e contratados. Artigo 6.º - Os instrumentos de registo das observações eram normalizados, elaborados e aprovados pelo conselho pedagógico. Artigo 17.º - Competências de Avaliação do Coordenador de Departamento. Artigo 23.º - Entrevista do avaliador com o avaliado. Artigo 35.º - Preenchimento de fichas, com modelos uniformizados. Artigo 40.º, número 2 – O quadro de reconhecimento do mérito e da excelência.

Dec. Regulamentar n.º 4/2008 de 5 de fevereiro - Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP).

Dec. Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio - Capítulo II, Artigo 6º Documento de Reflexão Crítica.

Dec. Regulamentar Regional n.º 13/2009/A, de 18 de agosto – Aprova o Formulário e Relatório de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente.

Dec. Regulamentar, n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro – Regulamenta o Código dos Regimes Contributivos do Sistema Previdencial de Segurança Social, aprovado pela Lei n.º 110/2009, de 16 de setembro, alterada pela

Lei n.º 119/2009, de 30 de Dezembro, e pela Lei n.º 55 -A/2010, de 31 de Dezembro, que aprova o Orçamento de Estado para 2011.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Retrieved from: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Avaliacao_EB.aspx.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira Docente. Criação da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD). Artigo 34.º - O Professor Titular. Artigo 45.º, número 3 – Competências do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP). Artigo 46.º, número 2 - Atribuição de menções qualitativas. Artigos 40º ao 49º - Professores em mobilidade nos serviços.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro - Define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho - Articulação entre avaliação do desempenho e progressão na carreira.

Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro - Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril - Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Estatuto da Carreira Docente. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador De Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - Importância da ética para a profissão docente.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro – 9ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro – Formação Contínua.

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro - Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho – 10ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei nº18/2011 - Artigo 18º - Formação Contínua em Contexto Laboral.

Decreto-lei nº43/2007, de 22 de fevereiro - Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência que passa a ser exclusivamente habilitação profissional.

Despacho n.º 13459/2008 - Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho – Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação. Permissão para o presidente do Conselho Executivo e sob proposta do Conselho Pedagógico, para efeitos de classificação, “agregar, combinar ou substituir os itens ou indicadores de avaliação” (anexo XVI, ponto 6), além da escola descrever os cinco níveis de desempenho por parâmetro classificativo (descritores).

Despacho n.º 19117/2008 – Atribuição de recursos ao processo de avaliação (uma hora semanal para avaliação de quatro docentes), tentando resolver os argumentos de sobrecarga de trabalho.

Despacho n.º 20131/2008 regula o número 4 do artigo 21.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, estabelece as percentagens máximas (quotas) para a diferenciação de desempenhos (determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de “Excelente” e de “Muito bom” em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas), associando-as aos resultados de cada agrupamento na avaliação externa, visando concretizar a implementação do processo.

Despacho n.º 27136/2008, de 24 de outubro - Procede ao aditamento ao despacho n.º 7465/2008, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 13 de março de 2008, que estabelece normas relativas à delegação de competências de avaliador e à nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular, no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos professores.

Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro - Altera o Despacho nº 7465/2008 de 13 de março, que definiu os termos em que é efectuada a delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente.

Despacho n.º 6753/2008 - Designação dos membros do conselho científico da avaliação.

Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março – Delegação de competências do Diretor noutros membros da direção executiva.

Despacho nº 16034/2010, de 15 de outubro - Definição dos Padrões de Desempenho.

Despacho n.º 21666/2009, de 28 de setembro - Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente.

Despacho-Conjunto n.º 31996/2008 - Altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Muito bom e Excelente.

ECDRAA, artigo 66.º - Aprova a avaliação de desempenho docente a partir de parâmetros definidos, por referência a perfis de qualidade delineados em função do contexto socioeducativo (Açores).

Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 - Artigo 45.º, n.º. 4 – Órgãos diretivos de estabelecimentos de ensino público.

Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artigo 45.º, n.º. 4.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. A avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário estrutura-se na auto-avaliação e na avaliação externa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro - regula a unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, adiante designados por escolas.

Portaria n.º 121/2005, de 26 de julho - Introduce a terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e estabelece medidas destinadas a enquadrar alguns aspectos estatutários ligados ao exercício da função docente.

Portaria n.º 852/87, de 4 de novembro - Procede à reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à respectiva regulamentação.

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Visão Global do Desenvolvimento do Estuto	248
Quadro 2	Desenho de Investigação	249
Quadro 3	Blocos de sentido para a formulação das proposições nas vinhetas do <i>focus group</i>	279
Quadro 4	Vinhetas com dez proposições utilizadas no <i>focus group</i>	279
Quadro 5	Apresentação das participantes do <i>focus group</i>	281
Quadro 6	Fases, tarefas, atividades e prazos	298
Quadro 7	Processos de organização e análise de dados	305
Gráfico 1	Escolas dos participantes em Memórias Escritas Narrativas	253
Gráfico 2	Dados pessoais dos participantes: o género	254
Gráfico 3	Dados pessoais dos participantes: a idade	254
Gráfico 4	Dados profissionais dos participantes: habilitações	255
Gráfico 5	Dados profissionais dos participantes: situação profissional	255
Gráfico 6	Anos de serviço como Professor (até 31 agosto de 2011)	256
Gráfico 7	Anos de serviço com o cargo de Avaliador (até 31 agosto de 2011)	256
Gráfico 8	Nº de professores avaliados no 1º biénio e no 2º biénio	257
Gráfico 9	Professor avaliador e também professor avaliado, no 1º e no 2º biénio	257
Gráfico 10	Anos de serviço na escola onde trabalha (até 31 agosto de 2011)	258
Gráfico 11	Cargo(s) desempenhados na escola pelos professores avaliadores	258
Gráfico 12	Níveis de ensino lecionados pelos professores avaliadores	259
Gráfico 13	Disciplinas lecionadas pelos professores avaliadores	259
Gráfico 14	Dimensões no processo de avaliação nas experiências como avaliador	338
Gráfico 15	Formação Contínua realizada pelo avaliador diretamente relacionadas com a avaliação docente	339
Gráfico 16	Modalidades de Formação	339
Gráfico 17	Principais motivações a formação contínua dos avaliadores	340
Gráfico 18	Dimensões no processo de avaliação nas experiências como avaliado	344
Gráfico 19	A multidimensionalidade da avaliação e do desenvolvimento profissional	388